

# Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä

3



Olli-Pekka Moisio ja Juha Suoranta (toim.)

# Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä

## 3

Tampere 2009

Copyright 2009

Kustantaja: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos

Paulo Freire Research Center–Finland <http://paulofreirefinland.org>

Taitettu OpenOffice.org -ohjelmistolla <http://fi.openoffice.org/>

Teokseen viitataan seuraavasti:

Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.) (2009). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

ISBN (pdf) 978-951-44-7900-7

ISBN (painettu) 978-951-44-7899-4

Painopaikka: Tampere, Juvenes Print 2009





# *Sisällys*

Juha Suoranta ja Olli-Pekka Moisio

*Ensimmäinen vuosikymmen 9*

1. Inga Rikandi *Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka perinteisen soitonopetuksen haastajana* 27
2. Johanna Sitomaniemi-San *Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen* 41
3. Päivi Kujamäki *Opetussuunnitelman aihekokonaisuudet ja opetuksen eheyttäminen* 61
4. Anna-Maria Nurmi *Yhteisöllisyyttä tavoittamassa – hiphop-tanssin mahdollisuudet nykypäivän koulussa* 91
5. Matti Taneli *Radikaali paha (koulu)maailmassa – Kantin ja Arendtin näkemysten vertailua* 105
6. Lissu Lehtimaja *Levinasin toinen ruuduissa* 127
7. Juha Suoranta *Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo* 139
8. Olli-Pekka Moisio *Kriittisen pedagogiikan tragediasta* 167

*Kirjoittajat* 187





# Ensimmäinen vuosikymmen

*Juha Suoranta & Olli-Pekka Moisio*

## **”Ensimmäinen vuosikymmen”**

Suomessa kriittisen pedagogiikan tutkimus alkoi 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun ensimmäinen vuosikymmen oli alan kotimaisen tutkimuksen heräämisen aikaa. Miten arvioida tätä ”ensimmäistä kymmentä vuotta”? Oppi- ja väitöskirjat sekä kokooma- ja erillisteokset ovat eräitä tärkeitä osoittimia, joiden avulla voi arvioida jonkin oppi- tai tieteenalan tilaa. Vaikka tutkimusta on muualla harjoitettu kriittisen pedagogiikan nimissä 1970-luvulta, tutkimusta ja teoriaa yhteen kokoavat käsikirjat ilmestyivät vasta 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä (Bernhard & Rothermel 2001; Darder 2003; McLaren & Kincheloe 2007; Apple ym. 2009).

Viimeksi ilmestyneessä *handbookissa* kriittisen pedagogiikan tunnettu tutkija kuuluva Michael Apple kumppaneineen löytää yhdysvaltalaisen kriittisen pedagogiikan aatteellisia ja teoreettisia juuria työväenliikkeen perinteestä ja afrikanamerikkalaisten kansalaisoikeustaistelusta (Apple ym. 2009). Suomessa lähestymistavan lähtökohtia on hieman vastaavasti etsiskely työväen omaehtoisen sivistystyön ja vasemmistolaisen kulttuurivai-  
kutusten piiristä (Suoranta 2007). Alan tutkimustoiminta käynnistyi 1960-

luvulla Etelä- ja Pohjois-Amerikassa sekä Euroopassa, ja vasta myöhemmin Suomessa. Täällä kriittisen pedagogiikan tutkimusta alettiin harjoittaa vasta 1990-luvulla, vaikka esimerkiksi freireläisyyden jälkiä on jo 1970-luvulta ja kriittisen pedagogiikan teoreetikoista kirjoitettiin muutamia tekstejä 1980-luvulla.

Suomessa ei 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä julkaistu käsikirjatyyppisiä teoksia, sillä meillä ei ole tällaisten kirjojen julkaisu-perinnettä. Sen sijaan kirjoitettiin muutama aiheeseen johdattava kirja (Suoranta 2005; Herkman 2007), toimitettiin kokoomateoksia (Giroux & McLaren; Kiilakoski ym. 2005) ja käännettiin jokunen alan merkkiteos (Freire 2005; hooks 2007; McLaren 2009). Lisäksi suomeksi saatiin kriittisen teorian perusteoksia (Habermas 2004; Fromm 2007; Adorno 2008; Horkheimer & Adorno 2008; Horkheimer 2009) sekä Theodor W. Adornoon keskittyvä artikkelikokoelma (Moisio 2008). Kriittinen pedagogiikka oli *Kasvatus*-lehden vuoden 2006 ensimmäisen numeron teema.

Kriittiseen pedagogiikkaan liittyvistä väitöskirjoista ensimmäinen oli Aino Hannulan Helsingin yliopistossa 2001 tarkastettu väitöskirja Paulo Freiren ajattelusta. Muutamaa vuotta myöhemmin, toukokuun lopulla 2004, Robert FitzSimmons väitteli Lapin yliopistossa aiheenaan kriittinen vallan-kumouksellinen pedagogiikka vastaväittäjänään professori Peter McLaren Kalifornian yliopistosta Los Angelesista. McLaren promovoitin samalla matkalla Lapin yliopiston kunniatohtoriksi. FitzSimmonsin väitöstilaisuutta seurannut Antti Eskola muistelee alkukesän päiviä Rovaniemellä näin:

”Miellyttävät muistot huipentuvat toukokuuhun 2004, kun Lapin yliopiston promootiossa sain yhteiskuntatieteiden

kunniaatohtorin hatun. Lisäiloa tuotti se, että hatun sai myös amerikkalainen, vanhaa hippiä muistuttava, Paulo Freiren hengessä maailmaan muuttamaan pyrkivä Peter McLaren, jonka hänen yliopistonsa konservatiiviset opiskelijat ovat arvioineet radikaaliopettajistaan kaikkein pahimmaksi. Olin hyvässä kansainvälisessä seurassa.” (Eskola 2009, 232.)

Lapin yliopisto oli pääosassa myös syksyllä 2008, kun Kirsi-Marja Saurén väitteli laudaturilla arvostellulla tutkimuksellaan Ivan Illichin ajattelusta. Ja jo muutamaa kuukautta myöhemmin, vuoden 2009 alussa, Olli-Pekka Moisio puolusti Jyväskylän yliopistossa väitöskirjaansa *Essays on Radical Educational Philosophy*. Vastaväittäjänä toimi tuolloin professori Michael A. Peters Illinoisin yliopistosta (Urbana-Champaign). Ja vielä saman vuoden huhtikuussa Timothy Bedford puolusti Oulun yliopistossa väitöskirjaansa aiheenaan opettajien voimaannuttaminen yhdenvertaisuuden edistämiseksi koulumaailmassa. Hänen vastaväittäjänään oli James T. Sears Penn State yliopistosta Yhdysvalloista.

### **”Tekeillä oleva teos”**

Kriittinen pedagogiikka on yhteiskunnallisen ja kasvatustodellisuuden tarkastelutapa, joka ohjaa tutkimuskohteiden valintaa. Oppikirjojen mukaan tutkimuksen kohteeksi valitaan yleensä ilmiöitä, jotka muuten jäisivät huomiotta tai horjutetaan vallitsevaa käsitystä. Siitä, miten näitä kysymyksiä kannattaisi tai pitäisi tutkia, kriittisen pedagogiikan teksteissä kirjoitetaan yllättävän vähän. Tutkimusmenetelmät otetaan melko annettuina tai niihin ei kiinnitetä erityistä huomiota, vaikka opiskelijat kaipaavat niistä yhtä lailla tietoa kuin teoriasta. Suomessa erityisesti filosofit näyttävät

olleen kiinnostuneita kriittisestä pedagogiikasta. Heidän kirjoittamiensa periaatepohdintojen rinnalle tarvitaan myös empiirisestä 'tosiasiamailmasta' kiinnostuneiden tutkijoiden kuvauksia ja analyysyjä äänettömien (subaltern), sorrettujen ja marginalisoitujen elämää koskevista kysymyksistä.

Alan kolmesta edellä mainitusta käsikirjasta vain uusimmassa on osasto ”kriittisistä tutkimusmenetelmistä”. Näitä ovat moninäkökulmainen (multi-sited) etnografia, paikkatietojärjestelmän (Geographical Information System eli GIS) hyödyntäminen koulutuksen tasa-arvotutkimuksessa, kvantitatiivinen tutkimus laadullisen rinnalla ja kansainvälisesti vertaileva tutkimus (Apple ym. 2009). Painotus on yleensä teoreettisissa kysymyksissä eikä niinkään lähestymistapaan soveltuvissa tutkimusmenetelmissä tai kirjoittamisen tavoissa.\* On toki olemassa 'valmiita' tutkimusperinteitä ja metodologioita, jotka soveltuvat kriittisen pedagogiikan tutkimukseen. Näitä ovat esimerkiksi toimintatutkimukselliset ja etnografistyyppiset, osallistuvat ja osallistavat lähestymistavat, kriittinen diskurssianalyysi ja se, mitä on kutsuttu ”performatiiviseksi tutkimukseksi” (ks. esim. Carspecken 1996;

---

\* Yksi syy metodologiavajeeseen saattaa liittyä kriittisen pedagogiikan projektin ja sitä ympäröivän tutkimusympäristön suhteeseen. Kriittinen pedagogiikka on siinä mielessä monitieteistä, että sen sidosaineena on tutkimuksen kohde, eivät ehkä niinkään menetelmät. Kysymys on dialektisesta sidoksesta tutkimuskysymysten, keskeisten käsitteiden ja soveltuvien menetelmien muotoiluprosesseissa. Ja tämä on sellaista tutkimuksellista toimintaa, jota tiederahoituksen ja koko yliopistojärjestelmän muutosprosesseissa ei tunnisteta. Tutkimusjärjestelmä pirstoutuu entistä pienempiin ja kapeampiin 'asiantuntijaenklaveihin' samalla kun uuspositivismi nostaa päätään milloin evidenssiperustaisen tutkimuksen, milloin ”tieteellisen kasvatustieteen” nimissä (ks. Suoranta 2008). Huippututkimusstrategioissa ei tunneta horisontaalista ja vertikaalista laaja-alaisuutta, eli aitoa monitieteisyyttä (ks. myös Kauppinen & Moisio 2008).

Denzin 2008; Madison 2005). Suomen ihanuus ja kurjuus -tutkimusohjelmaa suunnitteleva tutkijaryhmä kuvaa suomalaista tilannetta seuraavasti:

”Suomessa on olemassa erinomainen indikaattorijärjestelmä tuottamaan päättäjille, hallinnolle, kenttätoimijoille, medialle ja valistuneille kansalaisille kvantitatiivista tietoa elinolojemme ja palvelujärjestelmien tilasta ja kehityksestä. Tiedämme esimerkiksi, miten nuorten osallistuminen tapahtuu tai mitä heidän sosiaalisuudelleen kuuluu. Samoin voidaan esittää vakuuttavin taulukoin, millaiset koulujen terveysolot ovat tänä päivänä, ja miten tähän on tultu. Indikaattoreiden avulla emme kuitenkaan tiedä kaikkea. Jokelan ja Kauhajoen koulumurhat sekä viimeisimpänä Oulun perhemurha ja sen jälkeen Herttoniemen ja Porvoon perhemurhat havahduttavat kysymään myös tietojärjestelmiemme perään: millä tiedontuotannon ja analyysin tavoilla onnistutaan havaitsemaan arjen liikkuvat ja monimutkaiset käytännöt ja ongelmat? Indikaattorit eivät kerro oikeastaan mitään siitä, *mitä suomalaisen kasvatuksen käytännöissä, sukupolvisuhteissa ja perheiden arjessa tapahtuu todella*. ... Sivistysvaltion reformaation kannalta on tärkeää ymmärtää ihmiseksi kasvamisen, persoonallisen kehittymisen ja elämänhallinnan elämismaailmallisia pohjavirtoja empiirisen kenttätutkimuksen keinoin. Suomesta puuttuu tutkimusperinne, jossa lapsuuden ja nuoruuden kasvatustilaisuuksia kuvataan syväluotaavasti monikenttäisten etnografioiden keinoin. Tällainen tieto paitsi täydentää kvantitatiivista tietoa, luo myös omanlaisensa, poliittista päätöksentekoa ja kasvatuskäytäntöjä palvelevan näkökulman suomalaisen yhteiskunnan sosialisatioportaista ja kasvatustodellisuuksista. Erityisen tärkeä merkitys tällaisella tutkimuksella on pyrittäessä hahmottamaan meneillään olevan

taloustaantumien kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia vaikutuksia.” (Hoikkala ym. 2009.)

Metodologisen pohdinnan lisäksi empiiristen tutkimusmenetelmien käytöstä kriittisessä pedagogiikassa tarvitaan epäilemättä konkreettista tutkimusta. Tiheiden etnografisten kuvausten ohella olisi keskusteluun nostettava tilastollinen ja kvantitatiivinen tutkimus. Tutkimusalueelta ei löydy juuri minkäänlaista pohdintaa tai tutkimusesimerkkejä näiden menetelmien käytöstä, vaikka niillä on tuotettu tärkeitä havainnot yhteiskunnallisesta reproduktiosta. On selvää, että kvantitatiivisilla menetelmillä edistetään kriittistä keskustelua, etenkin jos ne osataan viritää hedelmällisesti muiden menetelmien kanssa (ks. esim. Adorno et al. 1950; Fromm & Maccoby 1996).

Tutkimusmenetelmien ja metodologian kokonaisuus on ikään kuin ”tekeillä oleva teos”. Metodologiassa tapahtuneita suunnanmuutoksia voi seuralla tämän kuvitteellisen teoksen eri painoksista, lukemalla eri aikoina kirjoitettua tutkimusmenetelmäkirjallisuutta. 'Vanhasta' on mahdollista löytää myös uusia rakennusosia kriittisistä tutkimusmenetelmistä laadittavaan teokseen.

Antti Eskola uudisti paljon luetun oppikirjansa *Sosiologian tutkimusmenetelmät I* vuonna 1973. Alkusanoissa tekijä kertoo vaimentaneensa kirjan yltiöpositivistisia sävyjä, ”jotta myös ymmärtävän sosiologian ja dialektisen materialismin näkökantoja kuultaisiin”. Vaikka kysymys on vanhan korjailemisesta ja reformista, kirjoittaja ajattelee, että kirja kelpaa opiksi myös niille, jotka hahmottelevat perusteista lähtien uutta.

Tutkimusmenetelmissä ei kuitenkaan ole tapahtunut sellaista perusteellista murrosta, jota Eskola kenties ajatteli. Vanha ei ole jäänyt taakse, vaan kulkee mukana. Trendit vaihtelevat, ”tekeillä olevaan teokseen” kirjoitetaan lisäsivuja, ja kokonaiskuvaa on aiempaa vaikeampi nähdä. Tässä kuvassa mikään metodi ei nouse ylitse muiden. Entistä tärkeämmäksi tulee vahva teoreettinen osaaminen, joka kytkeytyy kykyyn osata laatia tutkimuksesta hallittu kokonaisuus, tuntee yksi keskusteluperinne hyvin, ja kirjoittaa selkeästi. Tähän ei välttämättä tarvita metodioppaita, riittää kun perehtyy hyvin tehtyyn empiiriseen tutkimukseen, joka todella räjäyttää (ks. esim. Enroos 2008; Graeber 2009; Saari 2009).

Kriittisen pedagogiikan tutkimusmenetelmien kannalta Eskola 'ykkösesä' on merkillä pantavaa ymmärtävän sosiologian ja marxilaisen yhteiskuntatieteen esittelyt. Edellisen yhteyteen on otettu Habermasin tiedonintresseiksi kutsumat otaksumat eri tutkimusotteiden erilaisista pyrkimyksistä. Emansipatorisen tiedonintressin tavoitteena on kritiikki ja vapautuminen yhteiskunnallisista sortomekanismeista sekä käyttäytymistä ohjaavista voimista kriittisen tiedostamisen avulla. Jälkimmäisen esittelyssä Eskola painottaa ihmisen yhteiskunnallista olemista ja tietoisuutta tarkastellen myös tieteen luokkakantaisuutta, nykyisestä valtavirrasta lähes täysin hävinnyttä ajatuskantaa, vaikka yhteiskuntaluokan käsitettä ollaankin palautettu keskusteluun.

Myöhemmin, laadullista kuvailua koskevassa luvussa, Eskola esittelee 'raporttikirjallisuuden' eräänä tärkeänä tutkimuksen muotona. Yhtenä esimerkkinä hän käyttää Marja-Leena Mikkolan kirjaa Raskas puuvilla tekstiiliteollisuuden työläisten elämästä. Se kertoo työläisten työstä, toimeentulosta, asumisesta ja terveydentilasta ja sitä on ”tuloksista päätellen

ohjannut hyvä teoria siitä, mitkä asiat ihmisen elämässä ovat olennaisia ... Kuvaus on yleensä sitä vahvempaa, mitä konkreettisempaa se on. Konkreettinen tosiseikka vakuuttaa omalla olemassaolollaan.” (Mt., 93–94.)

### **Kriittinen pedagogiikka ja tutkimuksen hyveet**

Tutkimusmenetelmällisen ja yleisen metodologisen keskustelun vähäisyyden lisäksi silmiinpistävää on kriittisen pedagogiikan vaikuttavuudesta ja yleisösuhteesta käytävän keskustelun puute. Kenelle kriittisen pedagogiikan tutkijat kirjoittavat tekstejään? Miten he kirjoittavat? Pitääkö eri yleisöt ottaa huomioon? Kuka on tutkimuksen subjekti? Näitä kysymyksiä voi yrittää purkaa pohtimalla hetken kirjoittamisen merkitystä. Seppo Toivainen kirjoittaa pisteliäästi:

”Suomessa on joitakin yhteiskuntatieteilijöitä, jotka osaavat kirjoittaa (ja siis myös ajatella). Mutta sitten on koko joukko niitä, jotka kirjoittavat kamalia tekstejä, joissa ei ole ’tutkimusta, esitystä eikä ilmaisua’, jotka osoittavat ’lukeneisuuttaan’ täysin sekalaisilla lähdeviitteillä, kirjoittavat päättymätöntä pandakarhunpaskaa vuodesta toiseen – ja pääsevät lopulta peräti professoreiksi muutaman tuhannen muun virkaprofessorin joukkoon.” (Virtanen 2007.)

Toivaisen mainitsema kolmijako tutkimukseen, esitykseen ja ilmaisuun on jäänyt vähälle huomiolle tutkimusmenetelmäopetuksessa. Kirjoittamista ei ole laskettu ’tutkimusmenetelmäksi’, vaan pidetty sitä jokaisen hallitsemana itsestään selvänä taitona, jolla tutkimustulokset välitetään eteenpäin. Opetuksessa on painotettu kolmijaon ensimmäistä puolta, tutkimusta



(lähinnä aineiston hankintaa ja sen analysointia), kahden muun puolen kustannuksella. Mutta yhtä tärkeää kuin osata tutkimuksen temput, on pystyä esittämään tulkinnot ja pohdinnat kiinnostavalla tavalla. Tällöin huomio on kiinnitettävä tutkimuksen esitystapaan ja ilmaisutapaan, eli tekstin muotoon, rakenteeseen ja kirjoittamistyyliin. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimus on ennen muuta ”*kirjoittamalla tapahtuvaa päättelyä*”, jonka on kommunikoitava yleisön kanssa (Kalela 2002, 177–178, kurs. alkuperäisessä).

Esitystavan yhteydessä on pohdittu kaunokirjallisen esitystavan mahdollisuuksia, tieteellisen tutkimuksen kirjoittamista romaanimuotoon, näytelmäksi, dialogiksi tai runoksi (ks. esim. Denzin 2003). Tyylikysymykseen kuuluu esimerkiksi sen miettiminen, kuka tieteellisen tekstin kertoo? Voiko tiedekerronnan tekijä vaihtua, tai voiko kertojia olla monia, kuten proosakerronnassa? Kuinka tarina etenee, missä sukelletaan syvälle, missä kohdassa kirjoitetaan viitteellisemmin jne.? Kriitikot ovat varoittaneet erilaisten ’kokeilevien tekstien’ laatijoita keskittymästä liikaa itseensä ja henkilökohtaisten salaisuuksien turhamaiseen paljasteluun sekä tutkimuskohteen alkuperäisten merkitysten kadottamisesta erilaisiin esittämiskonventiokokeiluihin (ks. Atkinson & Delamont 2005, 834-835).

Kolmijaon viimeinen osa on ilmaisutapa, kirjoittamisen ehkä kaikkein vaativin puoli ja elinikäinen kehityshaaste. Tekstille olisi löydettävä oma, tunnistettava ääni. Se tarkoittaa yhtä hyvin oman kirjoittamisen tyylin ja rytmin löytämistä kuin sitä, miltä teksti luettaessa tuntuu. Kysymys on todellakin ”tekstin tunnusta”: tuntuuko teksti kuivalta, pinnalliselta ja tylsältä, vai onko siinä imua, syvyyttä ja vakuuttavuutta. Alkaako tiedeproosa hyvän kaunokirjallisuuden tapaan ”elämän keskeltä” ja jatkuuko

se viimeisen sivun jälkeen? Viimeisen pisteen ei koskaan pitäisi olla niin iso, etteikö lukijan olisi mahdollista jatkaa kertomusta uusia kysymyksiä esittäen ja oivalluksia tehden. Jokaisen tutkimuksen olisi loputtava kaksoispisteeseen tai jättävä jopa kesken. Siinä pitäisi olla 'arvoitusta' ja avoimia kysymyksiä niin kuin elämässä aina, jotka virittävät "sosiologista mielikuvitusta":

"Tätä mielikuvitusta tarvitaan säännöllisesti niin käytännöllisten kuin moraalisien ongelmien tarkastelussa, kirjallisessa työssä ja poliittisessa analyysissä. Tästä mielikuvituksesta on mitä moninaisimmissa yhteyksissä tullut älyllisten ponnistusten ja kulttuurisen ymmärryksen keskeinen piirre. Johtavat kriitikot samoin kuin merkittävät journalistit ovat esimerkkejä näistä ominaisuuksista – itse asiassa kumpaistenkin työtä arvioidaan usein tältä perustalta. Niinpä kritiikin yleistajuiset peruskäsitteet – korkeakulttuuri, keskivertotaide ja populaaritaide – ovat nykyisin ainakin yhtä suuressa määrin sosiologisia kuin esteettisiä käsitteitä." (Mills 1990, 18.)

Tai ajatelkaamme Zygmunt Baumanin sanoja: "Tekisi mieli sanoa, että sosiologia on kolmas virta ja se virtaa samaan suuntaan kuin runous ja historia. Tai ainakin sen tulisi olla, mikäli se aikoo pystyä kuvaamaan ja selittämään inhimillistä tilannetta sisältä päin." (Bauman 2002, 242.) Siinä se: ymmärtää inhimillistä tilannetta sisältä päin, mutta miten?

Tärkeältä tutkimukselliselta hyveeltä vaikuttaisi edelleen tiheä lukeminen, oleminen asioiden sisällä pyrkimys asioiden sisälle, olennaiseen. Radikaaleinta on usein kuvaus: mitä konkreettisemmin tehty, sitä vahvempi. Kuvaus on pyrkimystä valottaa "itse asiaa", kuten joskus sanottiin. Mutta

voi olla, että aika on suosiollinen muille kuin keskittymistä, syventymistä ja pysähtymistä vaativille tutkimustavoille. Se suosii opportunistia, näennäistarkkuutta ja pelisilmää rahanjaossa, vain muutamia nykyhyveitä mainitaksemme. Siksi tiheät kuvaukset ovat entistä tärkeämpiä.

Peter Elbow (1994) on tehnyt eron ensimmäisen ja toisen asteen ajattelun välille. Ensimmäisen asteen ajattelu antaa aavistuksia, muotoja, ennakoimattomia intuitioita. Näistä assosiatiivisista ajatus- ja hahmotus-elementeistä syntyy toisenasteen ajattelua, joka on kontrolloitua, tietoista ja loogista. Se antaa muodon ensimmäisen asteen ajattelulle. Liike tapahtuu siis tietoisuudesta itsetietoisuuteen, eli oman ajattelun näkemiseen arvioinnin ja reflektion kohteena. Mutta kun ajattelen jotain asiaa ja samalla omaa ajattelemistani, päädyn usein tässä prosessissa puoltamaan väitteitä, joihin en usko tai joita en puolustaisi, jos asiaa kysyttäisiin minulta kysyttäisiin. Ajattelu siis ikäänkuin etäänny minusta ajattelijana. Tämä on ongelma erityisesti silloin, kun ajatteleva tai kirjoittaminen nähdään olevan ensisijassa toisen asteen ajattelun kontrollissa. Tällöin ensimmäisen asteen ajattelu, ja erityisesti sen elämyksellinen ja kokemuksellinen aines, koetaan ensimmäisen asteen ajattelun kuvitellun koherenssin uhkaksi.

Kummassakin ajattelussa on etunsa, mutta ensimmäisen asteen ajattelu on yleensä 'aidompaa' ja siinä mielessä älykkäämpää. Sen ”suunnittelematon narratiivi ja etsiskelevän kuvaileva kirjoittaminen (tai puhe) johtaa melkein poikkeuksetta huomattavan järkeviin käsitteellisiin oivalluksiin. Ne nousevat kokemuksesta ja ylittävät ennakkoluulot, vakiovastaukset ja halun kirkkaaseen johdonmukaisuuteen.” (Elbow 1994, 26.) Toisaalta tähän kätkeytyy vaaransa, koska välittömän ajattelun ohjaamasta generatiivisesta kirjoittamisesta saattaa tulla omien piilotajujen ennako-oletustemme tai

meitä ympäröivien yhteiskunnallisten rakenteiden piilopaikka, josta emme osaa tai uskalla kasvaa omaa toimintaamme koskevan pohdinnan tietoisiksi subjekteiksi.

Niinpä jos tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen sisältä päin, on pystyttävä rakentamaan mielekäs tasapaino ensimmäisen ja toisen asteen ajattelun välille. Se olisi ajattelua, tieteellistä tutkimusta ja kirjoittamista, jossa tavoitteena on oikeuden tekeminen tutkimuksen ja kirjoittamisen kohteelle, ei itse ajattelulle muotona tai tutkimusjärjestelmänä, tai niiden ulkopuolisille voimille.

### **Missä olemme nyt**

Missä olemme nyt, missä tosiaan? Olkaamme ajattelematta suurta politiikkaa, vaikka ehkä juuri sitä pitäisi ajatella, ja ottakaamme ajan hengen esimerkiksi yksi yksittäinen tapaus, joka saattaa kertoa myös suuresta. Tätä kirjoittaessamme näyttää nimittäin olevan paitsi poliittisesti korrektia, myös korkeakoulupoliittisesti viisasti väittää yliopistojen (näennäisen) maksuttomuuden olevan epäoikeudenmukainen yhteiskunnallinen käytäntö. Väitteen ovat esittäneet korkeakouluhallinnon tutkijat Jussi Kivistö ja Seppo Hölttä (2009), ja se perustuu tilastolliseen silmänpääntöön ja ”jako-oikeudenmukaisuuden” käsitteen outoon käyttötapaan. Näiden perusteella tutkijat väittävät, että verovaroin ylläpidetty korkeakoulujärjestelmä suosii hyvätuoloisia: ”koulutuksen yksityiset hyödyt kohdentuvat ylempien sosioekonomisten luokkien jälkeläisille koulutuskustannusten kohdistuessa samanaikaisesti kaikille veronmaksajille” (mt., 126). Korjaukseksi he esittävät korkeakoulutuksesta koituvien kustannusten kohdentamista sen taloudellisista

hyödyistä nauttiville opiskelijoille. Suomeksi sanoen tutkijat ehdottavat lukukausimaksuja yliopistoihin.

Tutkijoiden päätelmissä on useita piiloisia lähtökohtia, tiedostavatko niitä itsekään? Heidän laskelmissaan koulutusjärjestelmille oletetaan jokin rooli yhteiskunnallisissa uusintamis- ja jakoprosesseissa. Tunnetun koulutussosiologisen viisauden mukaan koulutusjärjestelmät eivät kuitenkaan osallistu yhteiskunnallisiin jakoihin muuten kuin toimimalla kuin fysiikasta tuttu Maxwellin pahoalainen erotellen eri varauksiset partikkelit toisistaan. Toisin sanoen koulutus säilyttää olemassa olevat jaot. Toinen asia on tutkijoiden näkökulma: se on taloudellinen ja taloustieteellinen (heijastellen heidän omaa koulutustaustaansa ja omaksumaansa ideologiaa), muttei mikään tahansa taloustieteellinen. Sokea piste on näkemyksen ultraliberalismi: heidän tekemänsä ehdotukset ovat kuin suoraan liberalismiin mallioppikirjoista. Niissä yhteiskunta koostuu, jos jostain, omaa yksityistä taloudellista etuaan tavoittelevista yksilöistä. Yhteiskunnallisten laitosten, kuten koululaitoksen, lähtökohdat, sisällöt ja tavoitteet nähdään vaihdettavina tavaroina, joilla on koulutusmarkkinoilla määräytyvä hinta.

Tällä Kivistön ja Höltän jäätävällä yhteiskuntafilosofialla on seurauksia siihen, millaiseksi yliopisto määritellään ja mitkä ovat sen pedagogis-sosiaaliset suhteet: ovatko opettajat jo huomenna palvelujen tuottajia, opiskelijat maksavia asiakkaita ja koulutuspalvelujen kuluttajia, ja yliopiston hallinto näiden palvelujen tilaajia?

Eivätkä näiden ultraliberalististen kuvien vaikutukset jää tähänkään. On muistettava myös niiden yleiset maailmankuvalliset seuraukset ihmisen vapaudelle, tuolle ultraliberalistienkin suuresti mainostamalle idealla, jonka nimeen niin auliisti vannotaan. Vapauden kannalta yliopistojen lukukausi-

maksut, ja jota kuinkin kaikki niiden kaltainen ”vastikkeellisuus”, *kaventaa* vapautta, ei lisää sitä. Lukukausimaksuilla opiskelijat sidotaan entistä tiukemmin yhteiskunnan ”vastuullisiksi osallisiksi”, joka jää kuitenkin pinnalliseksi ja näennäiseksi markkinapuheeksi. Lukukausimaksut on jollain maksettava, ja ellei vanhemmilla ole varaa maksamiensa verojen lisäksi rahoittaa yliopisto-opintoja, on otettava opintolainaa. Tähän Kivistö ja Hölttä ehdottavat hirttosilmukoita, joista toista he kutsuvat ”tulosidon-naiseksi valtionlainaksi” ja toista ”valmistumisveromalliksi”. Valitsetpa ”vapaasti” kumman tahansa, olet rotta piikissä.

Jotkut anarkisteiksi itseään kutsuvat ovat väittäneet palkkatyöstä maksettavan työpalkan olevan tärkeimmän yhteiskunnallisen järjestyksenpidon välineen (ks. The Invisible Committee 2009, 48). Ihanaa, jos väite olisi totta: silloinhan palkkatyön ulkopuolelle saattaisi kuvitella vaikka millaisia vapauden alueita. Mutta valitettavasti ajatus ei pidä paikkaansa, sillä *laina* – opintolaina, asuntolaina, kulutuslaina, pikalaina ja niiden mu-  
sertavat yhdistelmät – on tärkein yhteiskunnallisen järjestyksenpidon väline siinä kapitaalistisessa yhteiskuntaelämässä, jota Marx (1976, 806-808) kuvasi välttämättömyyden valtakunnaksi.

Pysyäkseen hengissä tässä välttämättömyyksien valtakunnassa ihmisten oli välttämätöntä työskennellä. Sen tuolla puolen avautui kuitenkin vapau-  
den valtakunta, jossa Marx ajatteli työn kaltaisen välttämättömyyden kaven-  
tuneen minimiin. Ihmiset viettäisivät vähemmän aikaa kahlittuina talou-  
dellisiin välttämättömyyksiin ja saisivat siten mahdollisuuden vapaasti  
kehittää yksilöllisiä ominaisuuksiaan ja sosiaalisia taitojaan.

Vapauden valtakunnassa jokaisella olisi enemmän aikaa käytettävään yksilöllisten ominaisuuksien kehittämiseen kuin välttämättömyyksien valtakunnassa. Ja ennen muuta se antaisi mahdollisuuden sellaiseen itsensä kehittämiseen ja sivistämiseen, joka aiemmin oli paljolti mahdotonta taloudellisista välttämättömyyksistä johtuen.

Olemmeko palaamassa alkutilaan toistamalla niitä ajattelun ja toiminnan muotoja sekä yhteiskuntarakenteita, jotka liittyvät välttämättömyyksien valtakuntaan? Vai näyttääkö sittenkin siltä, että jotain muutakin on?

### Lähteet

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- Adorno, T. W. (2006). *Esteettinen teoria*. Suomentanut Arto Kuorikoski. Tampere: Vastapaino.
- Apple, Michael ym. (toim.) (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York & London: Routledge.
- Atkinson, Paul & Delamont, Sara (2005). *Analytic Perspectives*. Teoksessa Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (toim.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 821–840.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Notkea moderni*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bedford, Timothy (2009). *Promoting Educational Equity through Teacher Empowerment*. Web-assisted Transformative Action Research as a Counter-Heteronormative Praxis. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 103.
- Bernhard, Armin & Rothermel, Lutz (toim.) (2001). *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. 2. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag/UTB.
- Carspecken, Fran (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*. London & New York: Routledge.
- Darder, Antonia, Baltodano, Marta & Torres, Rodolfo (toim.) (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York & London: Routledge & Falmer.
- Denzin, Norman (2003). *Performance Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, Norman (2008). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. London: Sage.
- Elbow, Peter (1994). *Teaching Two Kinds of Thinking by Teaching Writing*. Teoksessa Kerry S. Walters (ed.). *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking*. New York: SUNY.
- Enroos, Rosi (2008). *Vankila lapsuudessa – lapset vankilassa. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 1*. <http://www.rikosseuraamus.fi/uploads/ovm897zt.pdf>
- Eskola, Antti (1973). *Sosiologian tutkimusmenetelmät I*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, Antti (2009). *Mikä henki meitä kantaa?* Helsinki: Tammi.
- FitzSimmons, Robert (2004). *Toward a Critical Revolutionary Pedagogy: Inquiries into Karl*

- Marx, Vladimir Lenin, Mao Tse-Tung and Fidel Castro. Acta Universitatis Lapponiensis 71.
- Freire, Paulo (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Fromm, Erich & Maccoby, Michael (1996). *Social Character in a Mexican Village*. New York: Transaction Publishers.
- Fromm, Erich (2007). *Unohdettu kieli - Johdatus unien, satujen ja myyttien ymmärtämiseen*. Suomentanut Mika Pekkola. Tampere: Vastapaino.
- Graeber, David (2009). *Direct Action. An Ethnography*. Oakland & Edinburgh: AK-Press.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Tapio Aittola ja Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, Jürgen (2004). *Julkisuuden rakennemuutos: Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta*. Suomentanut Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, Aino (2001). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Herkman, Juha (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hoikkala, Tommi, Suoranta, Juha, Roos, J.P. & Suurpää, Leena (2009). *Suomen ihannus ja kurjuus. Tutkimussuunnitelma (saa tekijöiltä)*.
- Hooks, bell (2007). *Vapauttava kasvatus*. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Marjo Vuorikoski & Hilka Rekola. Helsinki: KVS.
- Horkheimer, Max & Adorno, T. W. (2008). *Valistuksen dialektiikka: Filosofisia sirpaleita*. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Horkheimer, Max (2009). *Välineellisen järjen kritiikki*. Suom. Olli-Pekka Moisio ja Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Kalela, Jorma (2002). *Tutkijan vapaus historiantutkimuksessa*. Teoksessa Karjalainen, Sakari, Launis, Veikko, Pelkonen, Risto & Pietarinen, Juhani (toim.). *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 177–194.
- Kauppinen, Ilkka & Moisio, Olli-Pekka (2008). *Taloudellisista intresseistä ja vanhoista kaunoista kumpuava korkeakoulupolitiikkamme*. *Tiedepolitiikka* 3, 7–22.
- Kiilakoski, Tomi ym. (toim.) (2005). *Kenen kasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Kivistö, Jussi & Hölttä, Seppo (2009). *Opiskelijarahoitusjärjestelmät tehokkuuden ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta*. Teoksessa Kivistö, J. (toim.). *Kuka maksaa ja miten? Näkökulmia korkeakoulutuksen maksullisuuteen*. Tampere: Tampere University Press, 111–129.
- Marx, Karl (1976). *Pääoma. Osa III*. Moskova: Edistys.
- Madison, D. Soyini (2005). *Critical Ethnography*. London: Sage.
- McLaren, Peter & Kincheloe, Joe (toim.) (2007). *Critical Pedagogy. Where Are We Now?* London & New York: Peter Lang.
- McLaren, Peter (2009). *Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*. Suom. Tatu Ahponen & Lasse Poser. Helsinki: Like.
- Mills, C. Wright (1990). *Sosiologinen mielikuvitus*. Suom. A. Karisto ym. Helsinki: Gaudeamus.
- Moisio, Olli-Pekka (toim.) (2008). *Kätkettyjä hahmoja. Kirjoituksia Theodor W. Adornosta*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Moisio, Olli-Pekka (2009). *Essays on Radical Educational Philosophy*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 353.
- Saari, Erkki (2009). *Työttömien syrjäytymistä ehkäisevien hyvinvointi-interventioiden kontekstuaaliset edellytykset*. Acta Universitatis Lapponiensis 164.
- Saurén, Kirsi-Marja (2008). *Asiantuntijavalta – koulutettu mielikuvitus*. Systemaattinen



- analyysi Ivan Illichin tuotannossa esitetystä köyhyyden modernisoitumisesta kulutusyhteiskunnassa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 147.
- Suoranta, Juha (2005). *Radikaali kasvat.* Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, Juha (2007). Kriittinen työläiskasvat. Teoksessa Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2007) (toim.). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä.* Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.  
<http://tampub.uta.fi/haekokoversio.php?id=201>
- Suoranta, J. (2008). Kasvatustieteen politiikat. Teoksessa Siljander, Pauli & Kivelä, Ari (toim.). *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Turku: Suomen kasvatustieteellisen seura, 95–112.
- The Invisible Committee (2009). *The Coming Insurrection.* New York: Semiotex(e).
- Virtanen, Matti (2007) (toim.). *Kaksi kirjaa – ja se kolmas.* Helsinki: WSOY.



# **1. Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka perinteisen soitonopetuksen haastajana**

*Inga Rikandi*

Suomalainen soitonopetus on ollut pitkälti erillään yleiseen musiikkikasvatukseen ja kasvatustieteeseen liittyvästä keskustelusta. Tämän voi katsoa johtuvan siitä, että taide ja tiede ovat länsimaaisessa yhteiskunnassa erottuneet omiksi saarekkeiksi, jossa taide nähdään muusta yhteiskunnallisesta toiminnasta erillisenä ilmiönä ja sitä tarkastellaan ja ihastellaan etäältä erilaisina objekteina, tuotteina ja elämyksinä (Anttila 2008, 36). Soitonopettajat koulutetaan muista kasvatusalien ammattilaisista erillään ammattikorkeakouluissa tai Sibelius-Akatemiassa, ja koulutuksen pääpaino on enemmän musiikillisen tradition ja instrumentin hallitsemisessa kuin laajemman pedagogisen kokonaisuuden hahmottamisessa. Soitonopetuksen tutkimus sekä laajempi keskustelu sen perusteista ovat tutkijoiden mukaan vasta lapsenkengissään (mm. Rostvall & West 2003; Triantafyllaki 2005). Alan tutkimus on tähän mennessä ollut vähäistä, eikä siinä olla kiinnitetty juurikaan huomiota opetuksen sosiaalisiin, kulttuurisiin tai institutionaalsiin konteksteihin.

Sibelius-Akatemiassa valmistelemassani väitöstyössä kriittisen pedagogiikan mahdollisuuksista vapaan säestyksen pedagogiikassa pyrin osaltani rakentamaan siltaa instrumenttipedagogiikan ja yleisen musiikkikasvatuksen välille. Tämän artikkelin tarkoituksena on tuoda erityisesti taiteen perusopetuksen piirissä tapahtuvaa soitonopetusta osaksi laajempaa kasvatuksellista keskustelua. Tarkasteluni kohteena on pianonsoitonopetus, jota peilaan tekstissäni sitä varsinkin viime vuosina haastamaan tulleet pianon vapaaseen säestykseen. Pyrin osoittamaan, että pianon vapaalla säestyksellä on marginaalisena opetusaineena mahdollisuus toimia perinteisen pianonsoitonopetuksen kritiikkinä, mikäli se onnistuu säilyttämään itselleen asettamansa tavoitteet.

Niin tehdäkseen vapaan säestyksen täytyisi kuitenkin kyetä luomaan itselleen perinteisestä soitonopetuksesta riippumaton pedagoginen kehys. Onnistuessaan pianon vapaa säestys voi haastaa perinteisen soitonopetuksen tradition osoittamalla, että opetusta on mahdollista lähestyä muulla tavoin kun mihin vuosisatojen ajan hegemonisessa asemassa olleessa, länsimaisen taidemusiikin varaan rakentuneessa opetuksen traditiossa on totuttu.

### **Taiteen perusopetus murroksessa**

Musiikkioppilaitosten tarjoama pianonsoitonopetus joutui 2000-luvun alussa murrokseen, kun Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2002) sekä ainekohtaiset tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet (SML 2005, 2006) uusittiin. Uudistusten yhteydessä pianon vapaa säestys tunnustettiin ensimmäistä kertaa valtakunnallisena opetusaineena, jota on mahdollista opiskella

musiikkiopistoissa sekä pää- että sivuaineena. Pianonsoiton alkeisopetuksen kannalta merkittävin muutos oli vapaan säestyksen alkeiden integrointi klassisen pianonsoiton opetukseen. Uudistuksen tavoitteena oli varmistaa, että opiskeltuaan pianonsoittoa oppilaitoksessa, joka noudattaa taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää, opiskelija tutustuu klassisen pianokirjallisuuden lisäksi myös yksinkertaisiin säestystapoihin, korvakuulolta soittoon ja improvisointiin. Muutos aiheutti pianonsoiton perusopetuksen osalta kentällä tilanteen, jossa kaikkien, myös yksinomaan klassisen koulutuksen saaneiden opettajien, oletettiin opettavan oppilailleen improvisointia ja sointumerkeistä soittamista.

Opetussuunnitelmien uudistamisen myötä taiteen perusopetuksen pianonsoitonopetuksessa tapahtui siis pieniä, lähinnä sisällöllisiä muutoksia, eikä uudistuksen tavoitteena varmastikaan ollut saattaa koko opetuksen traditiota laajemman tarkastelun kohteeksi. Väitän kuitenkin, että huomaamattaan uudet opetussuunnitelman perusteet saattoivat laittaa alulle liikkeen, joka voi parhaimmillaan johtaa soitonopetuksen paradigmien kriittiseen uudelleenarviointiin.

### **Soitonopetuksen perinne - ketä varten ja kenen ehdoilla?**

Perinteisen soitonopetuksen ensisijaisena tehtävänä voi pitää länsimaisen taidemusiikin tradition vaalimista. Länsimaisen taidemusiikin traditio, kuten myös siihen liittyvä instrumenttipedagogiikka, perustuvat autonomia-esteettiseen musiikkikäsitukseen, jossa musiikki irrotetaan kulttuurisista ja sosiaalisista käytännöistä ja sen nähdään muotoutuvan itsenäisten, abstraktien periaatteiden mukaisesti, jotka eivät ole sidoksissa niitä

ympäröivään sosiaaliseen maailmaan (Leppänen & Rojola 2004, 73). Autonomiaesteettinen musiikkikäsitys perustuu eri musiikinlajien hierarkkiselle erottamiselle ja usein ainoastaan länsimainen klassinen musiikki nähdään siinä tutkimisen arvoisena musiikkina.

Musiikin säveltäminen, esittäminen ja kuunteleminen on länsimaisen taidemusiikin traditiossa erotettu toisistaan ja muusikoilla, kapellimestareilla sekä säveltäjillä on omat hierarkkiset roolinsa suhteessa musiikkiin. Musiikin ajatellaan materialisoituneen kirjoitettuun nuottikuvaan, eikä sen olemassaolo tai merkitys ole riippuvainen itse soittotapahtumasta. Säveltäminen on arvostettu, erityislahjakkuutta ja ammatillista erikoistumista vaativa taito, kun muusikon vuosikausia kestävä koulutus taas tähtää ensisijaisesti säveltäjän ideoiden välittämiseen yleisölle joko itsenäisesti, tai kapellimestarin avulla. (Rostvall & West 2003.) Tämän kontekstin sisällä on ymmärrettävää, että soitonopetus on muodostunut vahvasti nuottisidonnaiseksi sekä teos-, instrumentti- ja tekniikkalähtöiseksi. Aihetta käsittelevä pedagoginen kirjallisuus keskittyykin lähinnä nuotinluvun, tekniikan ja tulkinnan ohjaamiseen (Hyry 2007).

Soitonopetuksen itsestään selvänä pidetty ja helposti nähtävissä oleva tulos on opiskelijan soittotaidon kehittyminen. Tämä on useimmiten ollut myös opetuksen ainoa tavoite. Soittotaidon määrittelyssä tärkeää on instrumentin tekninen hallinta ja kyky toistaa kanonisoidujen säveltäjien teoksia opettajan ohjeiden mukaisesti. Opetusta ei sen takia olla totuttu tarkastelemaan oppimiskäytäntöjen, -tilanteiden tai kokemuksen kautta. Rostvallin ja Westin (2003) mukaan soitonopetustapahtuma on eräänlainen ”musta laatikko”, josta on olemassa erittäin vähän tietoa.

Opetus järjestetään valtaosin henkilökohtaisena opetuksena, jossa soitonopettajat ja heidän oppilaansa noudattavat suljettujen ovien takana soitonopetuksen pitkän historian aikana kehittyneitä rutiineja. Vakiintuneet rutiinit ovat institutionaalisesti ja historiallisesti legitimoituja keinoja toimia, ne vaikuttavat normaaleilta ja itsestään selviltä, eivätkä luokassa toimijat ole täysin tietoisia niiden toiminnalleen asettamista rajoituksista. Yksittäisen opettajan voi siksi olla vaikeaa lähteä kehittämään totutusta poikkeavia tapoja luokahuoneessa toimimiseen. (Rostvall & West 2003.)

Länsimaisen taidemusiikin tradition ympärille rakentuneessa, hierarkisuuteen perustuvassa järjestelmässä pitkälle koulutetut instrumentalistit /soitonopettajat nähdään mestareina, joita opiskelijoiden oletetaan kunnioittavan ja tottelevan. Opettajalla katsotaan olevan vaadittu tietotaito, jonka hän jakaa oppilaansa kanssa pieni pala kerrallaan ja jonka oppilas omaksuu matkimalla ja opettajan ohjeita seuraamalla. Opetus nähdään freireläisen kasvatuksen talletusnäkemysten mukaisena yksipuolisena tiedonsiirron prosessina, jossa opettaja on antavana ja oppilas vastaanottavana osapuolena. Freiren (2005, 76) mukaan tämä, parhaimmillaankin virheellinen järjestelmä ei salli luovuutta, muutosta ja tietoa, koska ihminen ei voi olla aidosti inhimillinen ilman kysyvää mieltä ja käytäntöä.

Freire (2005) kritisoi opetusta, jossa opettajan tavoitteena on ”täyttää” oppilaat tiedolla, sisällöllä, joka on irrallaan todellisuudesta, erossa siitä kokonaisuudesta, jossa se syntyi ja joka olisi voinut antaa sille merkityksen. Soitonopetuksessa mestari-opettajan valitsema, vaikeustasoltaan sopivaksi määritelty musiikillinen objekti esitellään opiskelijalle ”valmiina”. Nuottikuvan ajatellaan olevan täydellinen jäljennös kappaleesta, eikä

kappaleessa ole tilaa oppilaan omalle keksinnälle tai muuntelulle. Musiikkia ei soviteta vastaamaan opiskelijan tarpeita vaan päinvastoin: opiskelija pyritään sovittamaan vastaamaan musiikin asettamia vaatimuksia. Tavoitteena on, että harjoittelun jälkeen opiskelija pystyy toistamaan musiikillisen objektin mestarin sekä mahdollisesti myös laajemman yhteisön (esim. musiikkiopisto) hyväksymällä tavalla. Opiskelijan epäonnistuessa tehtävässään, yhteisöllä ja mestari-opettajalla on lupa leimata hänet joko lahjattomaksi tai epämotivoituneeksi. Soitonopetus poikkeaa näin ollen merkittävästi taidekasvatuksen muista osa-alueista, kuten esimerkiksi kuvataiteesta ja kirjoittamisesta, jossa jo aloittelevaa opiskelijaa rohkaistaan luomaan omia tekstejä tai kuvia aikaisempien mestareiden jäljentämisen sijaan (Rostvall & West 2003).

Soitonopetuksen traditio on pysynyt lähes muuttumattomana siitäkin huolimatta, että yleisen musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ollaan jo jonkin aikaa oltu kiinnostuneita yhteisöllisyydestä, kokemuksellisuudesta, demokratiasta sekä esimerkiksi informaalista oppimisesta (mm. Allsup 2003; Green 2002, 2008; Westerlund 2002; Woodford 2005). Rostvallin ja Westin (2003) mukaan länsimaisen taidemusiikin traditio soitonopetuksessa on niin vahva, että silloinkin, kun muita musiikkityylejä tulee osaksi opetusta, uudenlainen musiikki sovitetaan vastaamaan jo olemassa olevaa opetustraditiota.

### **Vapaa säestys oppiaineena – käytännöllisyyden edut ja haasteet**

Vapaa säestys kehittyi oppiaineena alunperin 1960-luvulla opettajakoulutuksessa. Opetuksen tavoitteena oli tarjota tuleville luokan- ja



musiikinopettajille sellaista käytännönläheistä pianonsoitonopetusta, joka vastaisi tulevan työelämän tarpeita. Opettajakoulutuksesta aine on sittemmin levinnyt kaikkialle suomalaisen musiikinopetuksen kentällä. Voimakkain kasvu ajoittuu 2000-luvulle jo edellä mainittujen Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden ja sitä seuranneiden ainekohtaisten opetussuunnitelmien uusiutuessa.

Nykyisellään vapaan säestyksen oppiaine pitää sisällään perinteisessä soitonopetuksessa marginaaliin jääneitä osa-alueita kuten improvisointi, korvakuulolta soitto, ilman täydellistä nuottikuvaa soittaminen, sointumerkeistä soittaminen ja säveltäminen. Poikkeuksellisen oppiaineesta tekee se, ettei vapaa säestys ankkuroidu mihinkään musiikilliseen tyyliin, vaan painottaa kuvauksissaan nimenomaan edellä mainittuja aineen omia työtapoja (SML, 2006).

Vapaan säestyksen määritelmän mukaan siinä yhdistyy luova ilmaisu muusikon perustaitojen hallintaan. Oppiaineen kuvauksessa sen kerrotaan olevan monimuotoinen, moniarvoinen ja oppilaan tarpeisiin mukautuva, kannustavan musiikin elämänikäiseen harrastamiseen ja kehittävän luovaa itseilmaisua. Lähtökohdissa ja tavoitteissa tuodaan myös esille, että itseilmaisun ja taiteellisen prosessin oppimista tulisi vapaassa säestyksessä pitää tärkeämpänä kuin musiikillisia lopputuloksia ja että opettaja voi opetuksessaan hyödyntää eri oppimiskäsityksiä sekä ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset oppimisstrategiat. (SML, 2006.)

Vapaata säestystä ei aiheita käsittelevässä kirjallisuudessa ole tähän mennessä eksplisiittisesti ankkuroitu mihinkään musiikkikasvatusfilosofiaan. Väitän, että ottaen huomioon aineen määritelmässä esitetyt

lähtökohdat ja tavoitteet, aine linkittyy huonosti perinteisen soitonopetuksen taustalla olevaan autonomiaesteettisen musiikkikäsityksen ja esteettisen musiikkikasvatusfilosofian kanssa. Esimerkiksi prosessin korostaminen musiikillisen lopputuloksen sijaan viittaa enemmänkin praksiaalis-holistiseen musiikkikasvatusfilosofiaan (Westerlund 2002) ja on selkeästi ristiriidassa autonomiaesteettisen musiikkikäsityksen kanssa.

Vapaa säestys nähdään usein ennen kaikkea käytännönläheisenä oppiaineena (vrt. Ruotsissa bruksklaver). Käytännönläheisyys saatetaan tällöin ymmärtää myös niin, ettei käytännön toiminta vaadi rinnalleen muuta, kuten käytäntöjen teoretisoimista tai kriittistä reflektiota. Kriittisen reflektion puuttumista tukee toisaalta myös perinteinen soitonopetuksen traditio, joka on kulkenut mestarilta oppipojalle dokumentoimattomana, hiljaisena perinteenä ja jossa, kuten jo aikaisemmin todettiin, saavutettu soittotaito on ollut opetuksen tärkein, ellei ainoa tavoite.

Musiikkikasvatusfilosofi Wayne Bowman (2002) kuitenkin varoittaa, että voimme huomaamattamme ja hyvistä aikomuksistaamme huolimatta menettää musiikkikasvatuksen kasvatuksellisuuden ja sivistävyyden, mikäli emme tarkastele kriittisesti opetusme lähtökohtia ja teoretisoi käytäntöä. Myös Freire (2005, 95-96) näki toiminnan ja reflektion yhteyden niin kiinteänä, että jos toinen ulottuvuus uhrataan edes osittain, kärsii toinenkin välittömästi. Pelkän toiminnan korostaminen estää hänen mukaan aidon tietoisien käytännön.

Väitän, ettei vapaa säestys oppiaineena pysty saavuttamaan itselleen asettamia tavoitteita, mikäli opetuksen perusteita ja pedagogiikkaa ei aseteta laajemman kriittisen tarkastelun kohteeksi. Tällä hetkellä, nuorena

oppiaineena, vapaan säestyksen opetus on perinteistä pianopedagogiikkaa joustavampi ja muuntautumiskykyisempi. Samalla sillä on kuitenkin taipumus tulla sovitetuksi olemassa olevaan instrumenttipedagogiseen kehykseen vailla kriittistä reflektiota. Pelkästään vapaan säestyksen opetuksen sisältöön rajoittuvat uudistukset ja kehittämiskohteet jäävät helposti kosmeettisiksi muutoksiksi eivätkä tuo mitään uutta soitonopetuksen traditioon. Vapaan säestyksen opinnoissa tämä saattaa pahimmillaan johtaa pedagogisten lähtökohtien ja tavoitteiden kuihtumiseen yksittäisiksi säestystyyleiksi, soitokuvioiksi ja kappaleiksi. Mitä vahvemmin vapaa säestys kanonisoituu, sitä enemmän se on muiden musiikkityylien tavoin vaarassa tulla sovitetuksi olemassa olevaan opetustraditioon ja muuttua perinteisen soitonopetuksen tavoin oppiaineeksi, jossa opettajajohtoisesti tarjotaan opiskelijan käyttöön musiikillisia objekteja. Mikäli vapaan säestyksen opetuksessa sen sijaan pystytään sekä tuomaan näkyviin, että kriittisen reflektoinnin ja käytäntöjen teoretisoinnin kautta vahvistamaan sen pedagogisia lähtökohtia ja tavoitteita, voi vapaan säestyksen sulauttaminen olemassa olevaan traditioon olla yksittäistä musiikkityyliä hankalampaa.

### **Kohti kriittistä vapaan säestyksen pedagogiikkaa**

Väitöstyöni pyrkimyksenä on hahmotella vapaalle säestykselle pedagogista viitekehystä tukeutumalla kriittiseen pedagogiikkaan ja pragmatismiin. Näistä lähtökohdista tarkasteltuna keskeisiksi teemoiksi nousevat opetuksen kokemuksellisuus ja dialogisuus, opetustapahtumaan osallistuvien aktiivinen toimijuus, sekä opetuksen poliittinen ja emansipatorinen luonne. Kriittisen pedagogiikan ja pragmatismien näkökulmista katsottuna

soitonopetuksen traditiota olisi avattava perinteisestä, tallettavan kasvatuksen mukaisesta mallista kohti dialogista, osallistavaa pedagogiikkaa. Tämä edistäisi myös opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen tavoitteiden – hyvän musiikkisuhteen syntymisen, musiikin elämänikäisen harrastamisen, oppilaan henkisen kasvun ja persoonallisuuden lujittumisen tukemisen sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymisen – saavuttamista.

Keskeistä kriittisessä pedagogiikassa on, että opettajat ja oppilaat yhdessä osallistuvat merkitysten tuottamiseen tasa-arvoisessa oppimisyhteisössä, joka pyrkii purkamaan hierarkkisia valtasuhteita (hooks 1994). Vapaa säestys oppiaineena on ottanut ensimmäisen askeleen kohti valtasuhteiden tarkastelua määrittelemällä tavoitteensa ja sisältönsä sellaisiksi, että ne ovat yhteensopimattomia perinteisen soitonopetuksen taustalla olevan musiikkikäsitteen kanssa. Oppiaineen kuvauksen voi katsoa olevan yritys luoda itselleen autonomiaesteettiseen musiikkikäsitteeseen perustuvasta instrumenttipedagogiikasta erillinen pedagoginen kehys. Rakentamalla opetuksensa perinteisestä soitonopetuksesta poikkeavien tavoitteiden varaan, vapaa säestys tuo joko tiedostaen tai tiedostamattaan samalla näkyviin perinteisessä soitonopetuksessa itsestään selvinä pidettyjä valtarakenteita. Kun perinteisessä pianonsoitonopetuksessa musiikkiin suhtaudutaan objektina, vapaan säestyksen opetus antaa mahdollisuuden vaihtaa näkökulmaa ja suhtautua musiikkiin sosiaalisesti konstruoituna, jolloin musiikin merkitys syntyy ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Tällöin on mahdollista rakentaa opetustilanteita, jossa opettajat ja opiskelijat luovat tietoa yhteisessä dialogissa.

Yleisten tavoitteiden ja arvojen kirjaaminen opetussuunnitelmaan on kuitenkin vasta ensimmäinen askel. Jotta oppilaslähtöinen, osallistava

pedagogiikka tulisi osaksi opetuksen arkipäivää, on kriittinen reflektointi ulotettava opetuksen kaikkiin osa-alueisiin, myös opetuksen käytäntöihin. Soitonopetukseen tämä vaatimus tuo omat, osittain spesifit haasteensa.

Ottaen huomioon soitonopetuksen vahvan perinteen, traditiosta etäisyyden ottaminen ja sen kriittinen tarkasteleminen on erityinen haaste soitonopettajille, jotka ovat itse lähes poikkeuksetta tämä tradition kasvatteja. Bell hooks on kuitenkin korostanut, että ovatpa opettajan kasvatukselliset lähtökohdat millaiset tahansa, hän voi tehdä muistelutyötä, analysoida omia koulukokemuksiaan ja tulla siten tietoiseksi oman kasvatusajattelunsa juurista (hooks 1994; Rekola & Vuorikoski 2006). Opettajan pyrkimyksenä tulisi olla tiedon sosiaalisen rakentumisen tiedostaminen ja ymmärtämään oppiminen, jottei sen rakentaminen, välittäminen ja omaksuminen olisi sokeaa. Analysoimalla useimmiten jo lapsuuteen ulottuvia kokemuksiaan soitonopiskelusta, mestarin aseman saavuttaneella soitonopettajalla on mahdollisuus muodostaa oma, tietoinen ja kriittinen suhde olemassa olevaan traditioon.

Opiskelijalle opetuksen fokuksen vaihtaminen musiikillisista objekteista yhteiseen tiedon rakentamiseen antaa mahdollisuuden kehittää aktiivista toimijuutta. Demokratian ja dialogin toteutuminen opetustilanteessa tukee oppilaan kasvua, muokkaa asenteita, ajatuksia ja maailmankuvaa; asioita, jotka perinteisesti musiikinopetuksessamme on totuttu rajaamaan opetuksen ulkopuolelle. Oppilaan omien ratkaisujen ja valintojen kunnioittaminen, luovien ilmaisukeinojen painottaminen, säveltämiseen ja improvisointiin rohkaiseminen sekä oppilaan musiikillinen maailma opetuksen lähtökohtana antavat oppilaalle oman äänen ja vahvistavat minuutta. Näin ne antavat

oppilaalle mahdollisuuden tulla musiikkiyhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi.

### **Integroitu vapaan säestyksen opetus – osaksi suurta perinnettä?**

Vapaan säestyksen alkeiden integroinnilla pianonsoiton perusopintoihin voi olla monenlaisia seurauksia. Sisällöllisten uudistusten ollessa käytännössä kovin vähäisiä, uudet asiat on mahdollista sulauttaa osaksi jo olemassa olevaa opetusta kokonaisuutta täydentävänä kuriositeettina Rostvallin ja Westin (2003) kuvailemaan tapaan. Tradition piirissä ei tällöin synny tarvetta itsensä kriittiseen uudelleenarviointiin.

Toisaalta uudistuksen voi nähdä myös mahdollisuutena hahmottaa soittamista, soitonopetusta ja musiikkia eri lähtökohdasta. Totutusta poikkeavien työtapojen mukaantulo soitonopettajan jokapäiväiseen työhön instituution legitimoimalla tavalla voi olla opettajille mahdollisuus nähdä siihen asti kyseenalaistamaton perinne uusin silmin. Nähdäkseni vapaan säestyksen suurin, vielä realisoimaton mahdollisuus on nimenomaan siinä, että se opetuskäytäntöjä muuttamalla voi tuoda näkyviin siihen asti itsestään selvänä pidettyjä ja siten näkymättöminä olleita ajattelu- ja toimintamalleja kaikkialla soitonopetuksen kentällä.

### **Lähteet**

- Allsup, R. (2003). Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. *Journal of Research In Music Education* 51(1), 24–38.
- Anttila, E. (2008). Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa: Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 19–50.
- Bowman, W. (2002). *Educating Musically*. Teoksessa: Colwell, R. & Richardson, C. (toim.)

# 1. Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka perinteisen soitonopetuksen haastajana

39

- The New Handbook of Research of Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference. Oxford University Press, 63-84.
- Freire, P. (2005/1970). Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Green, L. (2002). How Popular Musicians Learn. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Green, L. (2008). Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Hooks, b. (1994). Teaching to Transgress. Education as a practice of freedom. New York: Routledge.
- Hyyry, E-K. (2007). Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Oulun yliopisto. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514286353/> (viitattu 20.4.2009)
- Leppänen, T. & Rojola, S. (2004). Musiikki ja tutkimus. Feministisiä kytköksiä rakentamassa. Teoksessa: Liljeström, M. (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Jyväskylä: Gummerus, 70–89.
- Opetushallitus. (2002). Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/musiik_tait_ops_2002.pdf) (viitattu 13.04.2009)
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. (2006). Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. Kasvatus 1/2006, 16–25.
- Rostvall A-L & West, T. (2003). Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. Music Education Research, 5(3), 213-226.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2005). Piano. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. <http://dms.musiikkioppilaitokset.org/index.php?group=256> (viitattu 13.04.2009)
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2006). Pianon vapaa säestys. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. <http://dms.musiikkioppilaitokset.org/index.php?group=256> (viitattu 13.04.2009)
- Triantafyllaki, A. (2005). A call for more instrumental music teaching research. Music Education Research, 7(3), 383-387.
- Westerlund, H. (2002). Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Woodford, P. (2005). Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics and the Politics of Practice. Bloomington: Indiana University Press.





## **2. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen**

*Johanna Sitomaniemi-San*

Globalisaation kulttuuriset, sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset, ekologiset ja teknologiset ulottuvuudet muodostavat monikerroksisen kentän, jossa kohtaavat erilaiset arvot, uskomukset, pyrkimykset ja maailmankuvat. Tätä kenttää muokkaavat erilaiset paikalliset todellisuudet sekä niiden väliset vuorovaikutus- ja riippuvuussuhteet. (Räsänen 2007; Matus & McCarthy 2003; Smith 2003; Osler & Vincent 2002) Muun muassa postkolonialisti- ja feministitutkijat ovat kiinnittäneet huomionsa siihen, miten tätä dynaamista, monikerroksista kenttää määrittää erilaisista positioista käytävä valtataistelu hegemonisten asemien saavuttamiseksi. Opettajankoulutuksessa reagointi näihin ulottuvuuksiin on kuitenkin ollut suhteellisen hidasta ja ehkäpä vaivalloistakin. Sen vuoksi tämän artikkelin tarkastelun kohteena ovat opettajankoulutukselle ja opettajuudelle määrittyvät roolit erityisesti kriittisen pedagogiikan ja monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Pohdin seuraavassa opettajankoulutuksen ja opettajuuden suhteita erilaisiin

tulkintoihin yhteiskunnasta, monikulttuurisuudesta ja sosiaalisesta muutoksesta.

### **Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus monokulttuurisuuden haastajana**

Monikulttuurisuuskasvatus ei ole käsitteenä yksiselitteinen, ja rinnakkaiskäsitteitä on useita. Tukeudun tässä sellaisiin määritelmiin, joissa monikulttuurisuuskasvatus nähdään kriittiseen pedagogiikkaan pohjautuvana kasvatustajatteluksi (esim. Sleeter & Grant 2007; Räsänen 2005; Järvelä 2002; Nieto 2000). Toisin kuin kapeissa ja yksinkertaistavissa monikulttuurisuuskasvatuksen määritelmissä – jotka lähinnä edistävät eksoottisilla itämaisilla ruoilla herkuttelua, intiaaniteemapäiviä tai erilaisten maahanmuuttajien selviytymistä valtavirrassa – kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta määrittää yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon pyrkiminen kasvatuksen keinoin, myös itse kasvatustilanteissa. Tässä monikulttuurisuuden viitekehyksessä kulttuurinen moninaisuus kattaa erilaisuuden muodot laajimmassa merkityksessä, joka sisältää etnisyyden ja kielen lisäksi myös esimerkiksi luokan, sukupuolen, seksuaalisen suuntautumisen ja uskonnon.

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen pyrkimyksenä on luoda kouluihin sellaiset oppimisen ja vuorovaikutuksen puitteet, joissa muutkin kuin valtakulttuurin edustajat tulevat nähdyksi ja kuulluksi. Toinen tavoite, joka ulottuu koulun rajojen ulkopuolelle, on epätasa-arvoisten valtasuhteiden purkaminen yhteiskunnan eri tasoilla. Haasteena ovat koululaitosten ylläpitämät monokulttuurisen kasvatuksen perinteet, jotka esimerkiksi Sonia

Nieton (2000) mukaan estävät oppilaita näkemästä maailman todellista moninaisuutta. Claudia Matus ja Cameron McCarthy (2003) ovat kritisoineet myös sitä, että koululaitoksissa halutaan pitää yllä homogeenisuuden ja normalisoinnin projekteja, vaikka maailmaa, identiteettejä ja olemassaoloa määrittävät enenevissä määrin hybriditeetti, monimuotoisuus ja moniarvoisuus. Kasvatuksellisessa toiminnassa on tuotettu ja yhä tuotetaan yksinkertaistavia käsityksiä ja representaatioita kulttuurista ja identiteetistä, minkä seurauksena valtakulttuurin ulkopuolelle jäävät erilaiset vähemmistö- ja marginaalikulttuurit pysyvät näkymättöminä ja alistettuina niin koulussa kuin laajemmassa yhteiskunnassa.

Matus ja McCarthy (2003) kysyvät, miten kulttuurin ja identiteetin kysymyksiä pitäisi ottaa huomioon koulun rakentamassa tiedossa. He kritisoivat opetussuunnitelmia, joita konstruoidaan monologisten, etnosentristen tulkintojen varaan ja jotka siten johtavat kapea-alaisten intressien keskinäiseen kilpailuun ja pirstaloituneeseen tietoon. Monologiset tulkinnat perustuvat siihen, että kulttuuri nähdään tietyn kulttuuriryhmän selkeästi rajattuina ja muuttumattomina tapoina. Nämä tavat muodostuvat ainoaksi oikeaksi, leimaavaksi määritelmäksi kyseisestä kulttuurista ja jättävät hyvin vähän liikkumatilaa tai mahdollisuuksia erilaisille, poikkeaville tai uusille muodoille. Tästä seuraa, että valtakulttuurin sanelemien etnosentristen opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä sisältöihin päädytään lisäämään vähemmistökulttuureihin näennäisesti assosioituja tiedon sirpaleita. Samalla vahvistuu vastakkainasettelu *meidän* ja *muiden* välillä. Marginalisoidut *toiset* suljetaan pois oikeanlaisen, kano-nisen historian, tiedon ja kulttuurin piiristä, jolloin ne jäävät tunnustamat-tomaan, alistettuun asemaan. (Matus & McCarthy 2003, 75–76)

Kriittiseen pedagogiikkaan pohjautuvassa monikulttuurisuuskasvatuksessa valtakulttuurin epistemologinen auktoriteetti kyseenalaistetaan. On tehtävä tilaa erilaisille tietämisen ja tiedon, olemassaolon ja toiminnan muodoille niin, että jokainen oppilas tulee tunnustetuksi. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään moninaisuuden tai erilaisuuden tiedostamisesta. Pyrkiessään sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen koulun olisi oltava valmis valtasuhteiden tarkasteluun sekä koululaitoksessa itsessään että laajemmassa yhteiskunnassa. Tällöin olennaisiksi kysymyksiksi nousevat esimerkiksi: Kenen kulttuuria koulu representoi ja ketkä jäävät representoimatta? Kenen arvoja koulu välittää? Kenen tuottama tieto päättyy opetussuunnitelmaan?

Kuten Nieto (2000, 313) toteaa, kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa on pohjimmiltaan kyse maailmanhahmotustavasta, eräänlaisesta filosofiasta. Ei siis riitä, että monikulttuurisuuskasvatusta toteutetaan ainoastaan tietyillä tunneilla, tietyn oppiaineen puitteissa tai vain koulun monikulttuurisuuskasvatuksen vastuuhenkilöksi nimetyn opettajan voimin. Holistisen lähestymistavan mukaan kyse on punaisesta langasta, koulun varsinaisesta eetoksesta, joka sitoo yhteen kaiken koulussa tapahtuvan ja vaikuttaa kaikkiin kouluissa tehtäviin päätöksiin (esim. Räsänen 2002; Nieto 2000; Banks 1997).

Epäoikeudenmukaisuuden purkamiseen ja vastuulliseen toimintaan tarvittaisiin kansalaisia, jotka osaavat ajatella kriittisesti ja joilla on muutokseen johtavaa tietoa, taitoa ja asennetta (Osler & Vincent 2002). Kyse on siis kriittiseen kansalaisuuteen kasvamisesta. Sellaisen koulun tai opettajankoulutuksen, joka pyrkii kasvattamaan kriittisiä kansalaisia, tulisi hylätä säilyttävä roolinsa, sillä kriittisellä kansalaisella ”on kyky kyseenalaistaa omaa, muiden kansalaisten ja valtion perustavanlaatuista

toimintaa. Tässä mallissa ei tavoitella yksinomaan järjestelmän säilyttämistä ja eheyttä, vaan pyritään parempaan ja oikeudenmukaisempaan tulevaisuuteen muutosta ja konflikteja pelkäämättä” (Syrjäläinen ym. 2006, 44).

Monikulttuurisuuskasvatus toimii myös lähtökohtana globaalille kasvatukselle (Räsänen 2007), joka voidaan määritellä kansalaiskasvatuksen globaaliksi ulottuvuudeksi (Kaivola 2007, 3). Aktiivinen kansalaisuus ja vastuullinen toiminta ovat globaalin kasvatuksen keskeisiä päämääriä, joita voidaan ymmärtää tutkimalla, miten paikalliset, alueelliset ja maailmanlaajuiset asiat liittyvät toisiinsa (Osler & Vincent 2002). Sekä paikallisella että globaalilla tasolla tarvitaan kasvatusta kohti kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta ja oikeudenmukaistavia rakenteita, jotka mahdollistavat ekologisesti, sosiaalisesti, poliittisesti ja taloudellisesti kestävä kehityksen.

Edellä kuvattu kriittiseen pedagogiikkaan ja monikulttuurisuuteen pohjautuva kasvatusajattelu edellyttää opettajuuden ja opettajantyön tarkastelua, johon keskityn seuraavissa osioissa. Miten uudet kansalaisuuden ja identiteetin muodot ja globalisoituneen maailman riippuvuussuhteet vaikuttavat opettajan työhön? Millaisia orientaatioita opettajalla voi olla suhteessa omaan työnkuvaansa? Miten pyrkimys epäoikeudenmukaisuuden ja eriarvoisuuden purkamiseen määrittää koulun ja opettajan rooleja?

### **Opettaja – etnosentrinen teknikko vai interkulttuurinen muutosagentti?**

Opettajan merkityksellisestä roolista kirjoittaa Räsänen (2002, 19): ”opettajat voivat tietysti edellytyksin olla myös muutosagentteja sekä lasten

elämässä että yhteiskunnassa. Opettaja tekee koulun, ja astumalla ulos säilyttävästä, teknisestä ja yksisilmäisestä tehtävästään hän voi avata maailmaa monipuolisesti oppilailleen ja vaikuttaa sen muuttumiseen tasa-arvoisemmaksi ja oikeudenmukaisemmaksi.”

Koulun – ja sitä kautta opettajan – yhteiskunnallinen rooli on määrittynyt Suomessa eri tavoin eri vuosikymmenien aikana. Tarkastellessaan opettajan muuttuvia rooleja Olli Luukkainen (2005b) havaitsee eräänlaisen syklin, jossa siirrytään ”kansankynttilästä yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi”. 1950- ja 1960-luvuille saakka opettajan kuului kasvattaa kunnan kansalaisia, jotka omaksuvat yhteiskunnan normit ja kansalaisen yhteiskunnallisen vastuun. Opettajakoulutuksen siirtyessä yliopistoon 1970-luvulla alettiin korostaa didaktiikkaa ja asiasisältöjen opetuksessa tarvittavia teknisiä taitoja. Kun 1980-luvulla asiasisällöt ja faktoissa pitäytyminen leimasivat opettajaa asiantuntijana ja koulutuksen arvosidonnaisuus väheni, 1990-luvulla korostettiin opettajaa refleктоivana oman työnsä tutkijana. 2000-luvun opettajuuteen kuuluu ajatus yhteiskunnallisesta vaikuttajasta ja kehittäjästä, jonka taustatekijöiksi Luukkainen mainitsee muun muassa laajentuneet, kansainväliset toimintaympäristöt, teknologiaan ja viestintään liittyvät muutokset sekä ekologiaan, syrjäytymiseen ja suomalaisuuteen liittyvät kysymykset. (Luukkainen 2005b, 207.) Syklin sijasta opettajan yhteiskunnallisen roolin määrittyminen eri vuosikymmeninä voidaan toisaalta kuvata kertymäksi, jossa edellisten vuosikymmenien korostukset ovat jääneet elämään erilaisina, jopa keskenään kilpailevina opettajuuden ja opettajakoulutuksen traditioina.

Opettajan ammatin yhteiskunnallisesta ja eettisestä luonteesta huolimatta näyttää siltä, että käsityksiä opettajan työstä määrittävät tällä hetkellä

tekninen ja didaktinen orientaatio sekä näkemykset kasvatustyöstä neutraalina, problematisoimattomana (joskin pehmeitä arvoja kannattavana) toimintana. Tätä opettajankoulutus näyttää alleviivaavan (mihin palaan seuraavassa osiossa tarkemmin) pitämällä yllä ainejakoisia, didaktisesti painottuneita koulutusrakenteitaan (Vuorikoski 2003), ja tästä kertovat myös useat opettajaksi opiskelevista tehdyt tutkimukset (mm. Syrjäläinen ym. 2006a; Syrjäläinen ym. 2006b; Pyhältö 2003). Mirka Räisäsen (2008) diskurssianalyttinen tutkimus Opettaja-lehden mielipidekirjoituksista myös tuo esille juonteita puhetavoista, joissa opettajuus näyttää rakentuvan voimattomuudelle ja passiivisuudelle transformatiivisuuden sijasta ja joissa opettajan ja koulumaailman ongelmia ei juurikaan kontekstualisoida yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin.

Kriittisen pedagogiikan ja monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta yhteiskunnallisen vaikuttajan ja kehittäjän olisi osattava kysyä, kenen yhteiskuntaa kehitetään, kenen ehdoilla ja ketä varten. Näiden kriittisten kysymysten esittäminen vaatii yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivältä opettajalta muun muassa etnosentrismen, yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja alistavien rakenteiden tiedostamista ja kyseenalaistamista. Tarpeellista olisi myös pohtia, mihin piirtyvät sen yhteiskunnan rajat, jonka puitteissa koulu ja opettaja toimivat. Toisin sanoen olisi myös kyettävä hahmottamaan yhteiskunnan paikallisten ja globaalien, mikro- ja makrotasojen väliset suhteet ja yhteenkietoutuneisuus. Jos tämä hahmotuskyky puuttuu, on vaarana, että teknisestä praktikosta tulee myös etnosentrinen praktikko, joka ei kykene näkemään luokan, koulun ja yhteiskunnan moninaisuutta – tai nähdessään sen pitäytyä silti ”paremmin tietämisessä” (ks. Hakala 2007). Tekninen ja etnosentrinen orientaatio tuo väistämättä myös teknisen ja

etnosentrisen tulkinnan opetussuunnitelmissa viliseviin arvoihin ja oppimistavoitteisiin. Tällöin ajatukset esimerkiksi aktiivisesta kansalaisuudesta, demokratiasta, kestävästä kehityksestä ja globaalista vastuusta jäävät pinnalliseksi sanahelinäksi, jolla joko ei ole käytännön merkitystä tai joka mielletään vain uudeksi lisäykseksi muuhun opetettavaan ainekseen. Kuitenkin kysymykset kuten mitä tieto on, kenen tuottamaa tietoa on opittava, miten opimme ja millaisessa maailmassa haluamme oppia olemaan ovat kaikki sidoksissa toisiinsa ja vaativat niin oppilailta kuin opettajilta asioiden hahmottamista laajasti sekä paikallisella että globaalilla tasolla.

Interkulttuurisesti suuntautunut opettaja – eli opettaja, joka tiedostaa pedagogiikan, tiedon ja vallan dynamiikan omassa monikulttuurisessa kouluympäristössään – joutuu kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa hegemonisten valtasuhteiden näkökulmasta. Siksi voidaan esittää, että ajatus opettajasta reflektiivisenä toimijana ja oman työnsä tutkijana (ks. esim. Jokikokko 2005b; Luukkainen 2005b; Räsänen 2002; Raivola 1999) korostuu kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen ihanteissa. Kriittiseksi monikulttuurisuuskasvattajaksi kehittyminen on reflektiota vaativa prosessi: jotta osaisi omassa työssään kasvattaa oikeudenmukaisuuteen pyrkiviä, kulttuurisesti herkkiä ihmisiä, opettajan olisi tärkeää tiedostaa ja tutkia omia ajattelutapojaan ja toimintamahdollisuuksiaan monikulttuurisen, globalisointuneen maailman kansalaisena. Katri Jokikokko (2005a) avaa interkulttuurisen kompetenssin käsitteen avulla opettajan(kin) työssä tarvittavia valmiuksia monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimiseen. Jokikokon mukaan interkulttuuriseen kompetenssin ulottuvuudet voidaan jakaa asenteisiin, tietoon ja tietoisuuteen, taitoihin sekä toimintaan. Nämä eri ulottuvuudet pohjautuvat eettisesti kestäviin arvoihin ja periaatteisiin kuten



tasa-arvoon, ihmisoikeuksiin ja dialogiin. Jokikokko tähdentää, että interkulttuurisessa kompetenssissa ei ole kyse ainoastaan valmiuksista tai taidoista: se voidaan myös hahmottaa eräänlaisena filosofiana tai maailmanhahmottamistapana, joka ohjaa ihmisen ajattelu- ja toimintatapoja. Opettajan ammatillisuuden näkökulmasta se sisältäisi myös koulun yhteiskunnallisten sidosten tiedostamisen (myös Talib & Lipponen 2008; Räsänen 2002; Nieto 2000).

Samalla kun tarkastellaan opettajaa vallan käyttäjänä (ja myös oman vallankäyttönsä tutkijana), on myös oleellista nähdä opettaja vallan käytön kohteena (Tomperi & Piattoeva 2005, 258). Opettaja on virkamies, jonka odotetaan toimivan koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti yhteiskunnan ylläpitämässä järjestelmässä. Myös opettajankoulutus on siten alamaisen roolissa kouluttaessaan näiden linjausten mukaan toimivia opettajia. (Vuorikoski 2003, 42.) Pohtiessaan opettajankoulutuksen autonomiaa Marjo Vuorikoski (mt., 42) kysyykin: ”Pyrkiikö [opettajankoulutus] kriittisten opettajien kouluttamiseen vai sosiaalistaako se opettajaksi koulutettavia toimimaan järjestelmän edellyttämällä tavalla?”

### **Opettajuuden ja yhteiskunnan rakentuminen opettajankoulutuksessa**

Suomalaisella opettajankoulutuksella on arvioitavanaan joitakin kyseenalaistamattomia ja luonnollistettuja perinteitä muuttuvassa, globalisoituvassa maailmassa. Esimerkiksi kansakouluajan ihanteet opettajasta mallikansalaisena ja suomalaiseen kansalaisuuteen kasvattajana eivät ole sellaisenaan enää voimassa. (Idea menneisyyden suomalaisesta kansalai-

suudesta yhteneväisine normeineen ei tosin ole koskaan pitänyt paikkaansa. Illuusio Suomesta monokulttuurisena, homogeenisena maana on perustunut sellaisen suomalaisuuden konstruktioihin, joihin ei ole sisällytetty vähemmistöjä, esimerkiksi romaneja.) Moninaistuneet ja monipuolistuneet suomalaisuuden ja kansallisuuden representaatiot ja muodot (Inkala 2002) asettavat opettajankoulutukselle haasteita, joihin toistaiseksi on vastattu hyvin vaimeasti. Onko niin, että pyrkimykset suomalaisen monikulttuurisuuden näkyvyyteen koetaan uhkaavaksi, vieraaksi tai yksinkertaisesti ylimääräiseksi työksi niin koulussa kuin opettajankoulutuksessa?

Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa opettajankoulutukseen hakeutuneet opiskelijat suorittavat maisterintutkinnon yliopistossa. Tieteellisen tutkimuksen piirissä tarjottu opettajankoulutus tarjoaa siksi opiskelijoilleen profiilia, jossa opettaja on oman työnsä tutkija. Tällainen profiili sisältää ajatuksen reflektiivisestä, kriittisestä ammattilaisesta, joka tutkii työtään ja työympäristöään tieteellisen tutkimuksen välinein. Toisaalta opettajankoulutus rakentuu edelleen vahvasti suomalaisen kouluinstituution perinteiden varaan; luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatkin perinteisesti noudattavat koulun opetussuunnitelmamuotoa (Kansanen 2008, 163). Traditioiden vahvan vaikutuksen puolesta puhuu myös koulutuksen taipumus reagoida viiveellä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin sekä se, että koulutuksen muutokset etenevät hitaasti kosmeettisista pintauudistuksista todelliseen ajatus- ja toimintamallien uusiutumiseen (ks. Hakala 2003). Säilyttävä rooli näyttäytyy uudistavaa vahvempana. Opettajankoulutuslaitokset voivat siksi näyttäytyä ristiriitaisina paikkoina niin opiskelijoille kuin opettajankouluttajille: heidän on osattava luovia erilaisten uusintamis-

ja uudistamispyrkimysten viidakossa, jossa opettajuuden, koulun ja yhteiskunnan suhteet rakentuvat mitä moninaisimmilla tavoilla.

Pohtiessaan Henry Giroux'n (2000) määritelmiä vastarinnan intellektuellista Tapio Aittola ja Juha Suoranta (2001, 19) muotoilevat pedagogiikan politisoimiseksi sellaisen prosessin, jossa ”opiskelijoille annetaan välineitä nähdä ja ymmärtää yhteiskunnan taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia epäkohtia ja taistella epäoikeudenmukaisuuksien poistamiseksi”. Vaikka kirjoittajat viittaavat tässä yleisesti opiskelijoihin muutokseen tähtäävän kriittisen pedagogiikan kontekstissa, voidaan asiaa pohtia tämän artikkelin puitteissa juuri opettajaksi opiskelevien näkökulmasta. Tarjoaako opettajankoulutus edellä mainittuja välineitä opiskelijoilleen? Millaisen opettajuuden tueksi opettajankoulutus ylipäänsä tarjoaa välineitä? Kysymys voidaan muotoilla myös seuraavasti: ”Opettajankoulutuksen ydinkysymys on, pidämmekö koulutuksemme ideaalina praktista teknikkoo – siis sopeutuvaa hallintoalamaista – vai yhteiskuntaa uudistavaa kriittistä intellektuellia” (Syrjäläinen ym. 2006b, 62).

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta opettajankoulutuksen tavoitteissa on tärkeintä opettajien yhteiskuntatietoisuuden herättäminen ja kehittäminen (ks. Tomperi & Piattoeva 2005, 259). Tutkimukset suomalaisesta opettajankoulutuksesta ovat kuitenkin osoittaneet, että kasvatustieteelliset, kasvatustieteelliset ja koulutuspoliittiset opinnot ovat opettajankoulutusohjelmissa vähäisiä ja marginaalisia (Syrjäläinen ym. 2006b; Tomperi & Piattoeva 2005; Simola 1997). Myös postkoloniaalin teorian, monikulttuurisuustutkimuksen sekä naistutkimuksen tarjoamat kriittiset äänet näyttävät olevan heikosti kuultavissa. On esitetty, että

uusliberalististen voimien alla, taloudellisten motiivien hallitessa, opettajaksi opiskelevista ”tulee helposti didaktisia osajia enemmän kuin pedagogisia ymmärtäjiä” (Syrjäläinen ym. 2006a, 279). Onko niin, että ”opettajankoulutuslaitosten rakenteet estävät kyvyn tulkita kasvatuksen ja koulutuspolitiikan ideologista maastoa” (Syrjäläinen ym. 2006b, 62)? Jos pedagogiikan kulttuuriset ja sosiopoliittiset yhteydet jäävät tunnistamatta, voi kasvatustiede kääntyä ”kohti metodikeskeistä psykologismia” (emt.), mikä vahvistaa opettajan teknistä ja säilyttävää orientaatiota. Lisäksi monologisuus ja etnosentrisyys saattavat jäädä vaille kriittistä huomiota, jolloin pedagogista ajattelua kehitetään tiedostamatta koulun ja laajemman yhteiskunnan valtasuhteita ja pyrkimättä oikeudenmukaisuuteen. Opettajankoulutuksessa rakentuvat kuvat opettajan, koulun ja yhteiskunnan suhteista jäävät tällöin kapeiksi ja riittämättömiksi.\*

Kuten tässä artikkelissa on jo todettu, monikulttuurisuuskasvatuksessa on kyse kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta, maailman hahmottamisen filosofiasta. Tämän kokonaisvaltaisen lähestymistavan pitäisi vaikuttaa opettajankoulutuksessa sekä perus- että käsitteellisellä tasolla eli tavoissa, joilla tutkivan opettajuuden kautta nivotaan yhteen käytännön toimia ja pedagogista ajattelua (ks. Kansanen 2008). Tutkivaan opettajuuteen pyrkiminen on silloin oman kasvatustieteen, kasvatuksen kokonaiskäsitteellisen kehittämistä, johon kuuluu myös syventyminen kasvatuksen

---

\* Myönteisenä poikkeuksena haluan tässä mainita Oulun yliopiston Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikössä toimivan luokanopettajakoulutusohjelman (M.Ed. International Programme), joka pohjautuu kriittisen pedagogiikan, monikulttuurisuuskasvatukseen, globaalin kasvatuksen ja transformatiivisen oppimisen ajatuksiin. Opetussuunnitelmalliset ratkaisut heijastavat näitä ajatuksia, sillä niissä painotetaan juuri sosiologista, koulutuspoliittista ja filosofista ainesta. Opetukseen sisällytetään vertaileva tutkimusote ja myös länsimaisen tradition ulkopuolisia näkökulmia.

yhteiskunnallisen luonteeseen ja transformaation mahdollisuuteen. Omien etnosentristen rajoitusten tiedostamisesta voidaan silloin edetä hahmotamaan maailmaa, jossa on pysyvästi läsnä toisin näkemisen, tietämisen, oppimisen ja olemisen mahdollisuuksia ja muotoja. Tämän voisi aloittaa esimerkiksi ymmärtämällä sen, että monikulttuurisuus ei ole Suomessa mikään uusi ilmiö. Vuorikosken (2003, 47) sanoin: ”Suomalaisen opettajan pitäisi (...) kyseenalaistaa muun muassa sellaiset koulun itsestään selvinä pidetyt lähtökohtaolettamukset kuin että kaikki olisivat sosiaaliselta taustaltaan samanlaisia, valkoihoisia, heteroseksuaaleja ja evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvia kristittyjä.”

Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät kysymykset ovat kyllä tulleet ajankohtaisemmiksi ja polttavammiksi kasvatuksen ja opetuksen piirissä maahanmuuttajalukujen kasvaessa. Opettajankoulutuksessa on reagoitu lisäämällä kurssitarjontimiin monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä kursseja, ja kouluissa on tiedostettu lisäresurssien ja erityisosaamisen tarve maahanmuuttajien opetuksessa. Monet koulut ovat myös pyrkineet ottamaan globaalit teemat käsittelyyn kansainvälisyys-, suvaitsevaisuus- tai globaalien kasvatuksen nimikkeillä – samaan aikaan kun monissa kunnissa, yrityksissä ja muissa instituutioissa on hiottu kansainvälistymisstrategioita ja globaalien vastuun projekteja.

Olisi toivottavaa, että nämä yritykset reagoida monikulttuurisuuden haasteisiin eivät jäisi irrallisiksi sirpaleiksi, vaan toimisivat ponnahduslautana kokonaisvaltaisemmille muutoksille esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä, opetuksen järjestämisessä ja itse koulujen eetoksessa. Olisi arvioitava ja uudistettava opettajankoulutuksen arvopohjaa, epistemologisia

lähtökohtia ja kaiken pohjalla olevaa maailmankuvaa sen sijaan, että vain lisätään koulutusohjelmiin tiettyjä sisältöjä ja aineksia. Muutokset eivät heijastuisi ainoastaan tarjottavien opintokokonaisuuksien määrään tai sisältöihin, vaan myös koulutuksen eetokseen, joka koskee kaikkea opettajankoulutukseen liittyvää opiskelukulttuurista ja opetusmetodeista opiskelijavalintoihin ja opetussuunnitelmaprosesseihin.

### **Entä opettajankouluttajat?**

Opettajankoulutuksen ja kouluinstituution traditiot, tieteellisen tutkimuksen lähestymistavat, ja toisaalta koulutuspoliittiset linjaukset muodostavat Suomessa moninaisten intressien kentän, jossa erilaisten diskurssien kautta rakennetaan kuvia niin opettajista kuin näiden kouluttajista. Opettajankouluttajat muodostavat heterogeenisen joukon, johon mahtuu kasvatustieteen ja eri oppiaineiden tutkijoita ja lehtoreita sekä normaalikoulun ohjaavia opettajia. Vaikka opettajankoulutuksesta on tehty paljon tutkimusta, sitä on tehty itse opettajankouluttajista kovin vähän – etenkin kasvatusalan muista toimijoista tehtyjen tutkimusten määrään verrattuna. Olisi kuitenkin tärkeää ja mielenkiintoista selvittää, miten opettajankouluttajat suhtautuvat omaan työhönsä opettajankoulutuksen toimijoina ja miten opettajankouluttajien erilaiset tutkimustaustat ja työtehtävät vaikuttavat tapaan rakentaa kuvaa opettajuudesta.

Opettajankouluttajien suhdetta opetussuunnitelmatyöhön olisi myös mielenkiintoista tutkia, sillä esimerkiksi Juha Hakalan (2003, 99) käsityksen mukaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin ei ole viime aikoina paneuduttu kovin syväluotaavasti. Opettajankoulutuksen perustehtävää, ja

sitä kautta opetussuunnitelmaa, pitäisi tarkentaa ja arvioida uudelleen kenties radikaalistikin niin että siinä otettaisiin huomioon globalisaation ja monikulttuurisuuden erityispiirteet suomalaisessa viitekehyksessä. Toisaalta on ymmärrettävää, että opetus- ja koulutustehtävistä käytävä keskustelu on jäänyt toissijaiseksi opettajankoulutuksessa, jossa tutkimuksen tulosvaatimukset yhä kovenevat. Voidaan myös kysyä, onko opetussuunnitelma-muutoksilla vaikutusta opettajankouluttajien toimintaan sen enempää kuin opetussuunnitelmauudistuksilla opettajien työhön koulussa, jossa ne saatetaan kokea pelkiksi ulkoisiksi vaatimuksiksi (esim. Syrjäläinen 2002).

Keskeiseksi kysymykseksi nousee: Miten nykyinen opettajankoulut-tajuus rakentuu, ja millaiseksi se voisi rakentua kriittisen monikulttuurisuus-kasvatuksen näkökulmasta? Opettajankouluttajat itse tuskin samaistuvat teknisen praktikon rooliin. Silti nykyistä opettajankoulutusta leimaa koulun rutiineihin sosiaalistuminen (ks. Rautiainen 2008, 37), ja sitä on moitittu liiallisesta didaktiikkaan painottumisesta. Toisaalta sosiaaliseen muutokseen tähtäävän, monikulttuurisesti sensitiivisen näkökulman tuominen niin kasvatustieteen pääaineopintoihin, monialaisiin ja ainekohtaisiin opintoihin kuin normaalikoulun harjoittelujaksoihin on täysin mahdollista opettajan-kouluttajan näin halutessa.\* Sirpalemaisen kurssimuotoisuuden vallitessa yksittäisen kurssin nivominen kriittisen pedagogiikan ja monikulttuurisuus-kasvatuksen ajatuksiin näyttää nimittäin jäävän siitä vastuussa olevan opettajankouluttajan autonomian varaan.

---

\* Onnistuneena esimerkkinä tästä mainittakoon hiljattain ilmestynyt Joensuun yliopiston julkaisu, jossa monikulttuurisuutta tarkastellaan opetettavien aineiden näkökulmasta: Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.). (2009). Monikulttuurisuus luokan-opettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Jos siis lähemme kysymään, mitä välineitä opettajankoulutus antaa opiskelijoilleen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi, on samalla tarkasteltava, mitä välineitä opettajankouluttajilla itsellään on alistavien rakenteiden purkamiseen monikulttuurisuuden viitekehyksessä. Olisi toivottavaa ja oleellista luoda opettajankoulutukseen (esimerkiksi sen eri arviointi- ja kehittämishankkeiden puitteissa) aikaa ja tilaa sellaiselle arvokeskustelulle, jossa opettajankouluttajat itse saisivat yhdessä peilata ja rakentaa niitä käsityksiä, uskomuksia ja maailmankuvia, joiden varaan he pohjaavat omaa kuvaansa opettajuudesta.

### **Lopuksi**

Kuten useissa opettajankoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, monet opettajuuteen liittyvät käsitykset, jotka ohjaavat opettajien toimintaa niin opiskeluaikoina kuin työelämässä, ovat syntyneet ennen koulutukseen hakeutumista (Pyhälä 2003, 93). Missä määrin opettajankoulutuksessa on potentiaalia haastaa opiskelijoitaan (ja opettajankouluttajiaan) kyseenalaistamaan käsityksiään opettajuudesta sekä kasvatus- ja opetustyön epistemologisista lähtökohdista? Transformatiivisen oppimisen (Mezirow 1991, 2000) mahdollisuuksia interkulttuurisesti herkäksi opettajaksi kasvamisessa on toistaiseksi tutkittu Suomessa suhteellisen vähän (esim. Jokikokko 2005b, Järvelä 2002), mutta jos opettajankoulutuksen tehtävänä olisi intentionaalisesti kyseenalaistaa luonnollistettuja käsityksiä, voisi mielestäni transformatiivisen oppimisen tutkimiselle olla tilausta. Tällainen oppimis- ja kasvuprosessi haastaa oppijan muutoksiin niin tiedollisella, kognitiivisella kuin affektiivisellä tasolla, mikä vaatisi opettajankoulutukselta (opettajan-



kouluttajilta) vahvaa sitoutumista samaiseen prosessiin. On selvää, että avautuminen toisin näkemiselle voi koetella erilaisuuden, häilyvien rajojen ja epävarmuuden sietokykyä. Oman etnosentrismen tunnistaminen voi paljastaa omasta itsestä löytyvän pelon tai epäluulon toisenlaisia olemassaolon muotoja kohtaan. Toisaalta juuri näiden ristiriitojen äärellä, tutun ja tuntemattoman risteyskohdissa voi parhaimmillaan olla turvallinen, ymmärrystä kasvattava ja dialogiin rohkaiseva paikka (ks. Räsänen & Innanen 2009) – paikka, jossa hämärtyy raja yksityisen ja julkisen välillä (ks. Smith 2003). On lisäksi huomioitava, että interkulttuuristen kompetenssien kehittyminen – kuten myös opettajuuteen kasvaminen ja oman yhteiskunnallisen vaikuttamistavan löytäminen – on elinikäinen prosessi (Jokikokko 2005b), johon vaikuttaa moni muukin asia kuin opettajankoulutus.

Kriittinen pedagogiikka on toivon pedagogiikkaa, joka haastaa katsomaan epäoikeudenmukaisia, alistavia ja eriarvoistavia rakenteita. Toivo paremmasta löytyy vasta, kun on tiedostanut, että olemassa olevaa ei pitäisi eikä tarvitse uusintaa. Siksi opettajankoulutuksessa olisi tärkeää siirtyä kasvatuksellisista truismeista (kuten ”opettajan on kohdeltava oppilaitaan tasapuolisesti”, ”koulussa kaikki ovat samanarvoisia” tai ”opetuksen kuuluu olla oppilaskeskeistä”) kohti syväluotaavampaa ymmärrystä kulttuurisesta moninaisuudesta representaatioineen ja valtasuhteineen – sekä näiden yhteyksistä kasvatukseen.

### **Lähteet**

- Aittola, T. & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Banks, J. A. (1997). Multicultural education: characteristics and goals. Teoksessa J. A. Banks

- & C. A. McGee Banks (toim.). *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 3–31.
- Giroux, H. (2000). *Impure acts. The practical politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- Hakala, J. (2003). Yhteiskunnallinen muutos: opettajankoulutuksen ja opetus suunnitelman ongelma. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.). *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Jyväskylän yliopisto, 95–102.
- Hakala, K. (2007). Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta. *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 59–76.
- Inkala, L. (2002). Kansallisuus ja monikulttuurisuus – Pohdintaa suomalaisuuden synnystä, piirteistä ja tulevaisuuden näkymistä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.). *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto, 49–60.
- Jokikokko, K. (2005a). Perspectives on intercultural competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–106.
- Jokikokko, K. (2005b). Reflections on interculturality oriented teachership. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 183–206.
- Järvelä, M. (2002). Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus: orientaatioperusta ja epistemologia. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.). *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto, 31–48.
- Kaivola, T. (2007). Foreword. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Helsinki: Opetusministeriö, 3–4.
- Kansanen, P. (2008). Opettajankoulutuksen muuttuvat paradigmat. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.). *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset*. Professori Hannele Niemen juhla kirja. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 161–170.
- Luukkainen, O. (2005a). Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.). *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–164.
- Luukkainen, O. (2005b). Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 204–211.
- Matus, C. & McCarthy, C. (2003). The triumph of multiplicity and the carnival of difference. Teoksessa W. F. Pinar (toim.). *The international handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ.: L. Erlbaum, 73–82.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & associates. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Osler, A. & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Pyhältö, K. (2003). *Pragmatistiskonstruktivistinen näkökulma opettajuuteen: Uusi opettajuus?* Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Rautiainen, M. (2008). Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, A. & Innanen, T. (2009). Uskonto, monikulttuurisuus ja uskonnonopetus. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola. Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopisto, 137–151.
- Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.). Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto, 97–114.
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87–111.
- Räsänen, R. (2007). Intercultural education as education for global responsibility. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.). Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives. Helsinki: Opetusministeriö, 18–30.
- Simola, H. (1997). Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. Kasvatus 28 (1), 24–37.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2007). Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. Teoksessa W. F. Pinar (toim.). The international handbook of curriculum research. Mahwah, NJ.: L. Erlbaum, 35–51.
- Syrjäläinen, E. (2002). Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värrä, V-M. (2006a). Opettajaksi opiskelevien kertomaa: opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Syrjäläinen, E., Värrä, V-M., Piattoeva, N. & Eronen A. (2006b). “Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.). Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 39–66.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. (2008). Uuden kynnyksellä – kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.). Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 231–246.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.



# 3. Opetussuunnitelman aihekokonaisuudet ja opetuksen eheyttäminen

*Päivi Kujamäki*

*”Asettakaa koulu yhteyteen elämän kanssa, niin kaikki oppiaineet joutuvat pakostakin vuorovaikutukseen keskenään.” (Dewey 1943, 91.)*

Tutkimukseni kohteena ja tutkimustehtävänä on opetuksen eheyttäminen aihekokonaisuuksien avulla. Koska tutkimuskohteena on opetus, siihen liittyviä ja vaikuttavia tekijöitä on paljon ja nämä ovat vielä toisiinsa monin tavoin sidoksissa. Opetuksen tavoitteena on luonnollisesti oppiminen. Walberg (1984) on kuvannut oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Oppilaan valmiudet kuten kyvyt, lähtötaso, kehitystaso, motivaatio ja minäkäsitys vaikuttavat suoraan oppimiseen. Samoin suora vaikutus oppimiseen on ympäristöllä, johon kuuluvat mm. koti, luokka, koulun ulkopuoliset toverit ja vapaa-aika. Kouluopetukseen varattu aika ja opetuksen laatu vaikuttavat suoraan oppimiseen. Ympäristön vaikutukset voivat olla joko kouluopimista edistäviä tai haittaavia. Ympäristötekijät vaikuttavat suoraan myös

oppilaan valmiuksiin oppia. (Walberg 1984, sit. Lahdes 1997, 55-56.) Oppilaat oppivat siis paljon kouluopetuksen ulkopuolellakin. Eheytetty opetus pyrkii liittämään kouluopetuksen oppilaan muuhun ympäristöön ja huomioimaan nämä ympäristötekijät ja niiden vaikutukset oppilaan valmiuteen oppia. Walbergin mukaan oppiminen voi olla affektiivista, taidollista ja tiedollista. *Parhaimmillaan eheytytyssä opetuksessa nämä kaikki puolet kuitenkin yhdistyvät, ja oppiminen on kokonaisvaltaista ja oppilaan persoonallisuutta eheyttävää.*

Toimintatutkimukseni on suunnattu Savonlinnan seudun luokanopettajille ja on kaksivaiheinen. Ensimmäisen vaiheen kysely e-lomakkeella lähetetään kentälle maaliskuussa 2009. Sen tavoitteena on kartoittaa, kuinka Savonlinnan seudun luokanopettajat ovat toteuttaneet aihekokonaisuuksia ja eheyttämistä opetuksessaan. Kyselyn avulla on myös tavoitteena koota ryhmä, jonka kanssa ryhdytään kehittämään aihekokonaisuuksista lähtevää eheytettyä opetusta. Tutkimukseni on enimmäkseen laadullista, mutta kysely tarjoaa myös kvantitatiivista tietoa tutkimuskohteesta. Kemmisin (1995) mukaan toimintatutkimus mielletään usein laadulliseksi lähestymistavaksi, mutta se voi hyödyntää myös kvantitatiivisia menetelmiä. (Heikkinen ja Jyrämä 1999, 55.) Tässä artikkelissa tarkastelen opetuksen eheyttämiseen ja sen tutkimiseen liittyviä teoreettisia näkemyksiä.

Koulun tiedonkäsitystä on arvosteltu pinnallisuudesta. Kriitikki on kohdistunut koulutiedon passiivisuuteen, staattisuuteen, kriittisyyden puutteeseen ja käsitteiden epämääräisyyteen. (Voutilainen ym. 1989.) Taustalla on nähtävissä behavioristinen oppimiskäsitys ja oppikirjasidonnainen opetus. Tämä kehitys sai alkunsa 1900-luvun alkupuolella tapahtuneista opetuksen ja sen hallinnoinnin rationalisointipyrkimyksistä,

joiden perustana oli tayloristinen filosofia. Taylorismin lähtökohtana oli toiminnan suunnittelu, ohjaaminen ja valvominen ulkoapäin. Todellisen ympäristön rakenteet pilkottiin oppituntirakennelmiksi, ja luokkahuone-opetuksessa painotettiin valmiiksi tarjotun oppiaineen omaksumista ja kontrolloitiin sen säilymistä. Järjestelmään kuuluva vertailu ja arvostelu johtivat negatiiviseen keskinäiseen kilpailuun. (Suonperä 1995, 98-99.) Taylorismissa opetus ja opetussuunnitelma nähtiin välineinä, joilla saavutetaan annetut päämäärät (Carr & Kemmis 1986, 14). Vaikka opetuksen eheyttäminen on ollut kaikkien Suomen koululaitoksen opetussuunnitelmien tavoitteena, se ei ole välttämättä toteutunut käytännössä, jota on hallinnut ainejakoinen ja oppikirjasidonnainen opetus. (Rinne 1984.)

Opetussuunnitelman aihekokonaisuudet sisältävät kansalaiskasvatuksen aineksia ja heijastelevat ympäröivän maailman ilmiöitä. Aihekokonaisuudet tarjoavat kouluille mahdollisuuden eheyttää opetusta. (Halinen 2004, 11.) *Tutkimukseni tehtävänä onkin nostaa aihekokonaisuudet ja opetuksen eheyttäminen esiin perusopetuksen opetussuunnitelmasta ja kehittää toimintatutkimuksen avulla eheytettyä opetusta, jossa aihekokonaisuudet ovat opetuksen lähtökohtana.* Aikaisemmin oppiaine kansalaistaito sisälsi paljon samoja aineksia kuin nykyiset aihekokonaisuudet. Nyt aihekokonaisuudet on ripoteltu eri oppiaineiden sisään, ja pelkään, että niiden hyvät kasvatustavoitteet hukkuvat kaiken muun tietotulvan sekaan.

Aihekokonaisuuksia ovat *ihmisenä kasvaminen; kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyyskasvatus; viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys; vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta; turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia.* (POP 2004.) Aihekokonaisuuksien käsittely on mielestäni Pauli Arolan (2003) määritelmän

mukaista kansalaiskasvatusta, jolla tarkoitetaan tietoista kasvatustoimintaa, joka tähtää yhteiskunnan jäsenten valmentamiseen kansalaisuuden asettamiin vaatimuksiin. Aihekokonaisuuksien tavoitteiden taustalla on nähtävissä niiden yhteys historialliseen kontekstiinsa. Aihekokonaisuuksien tavoitteet heijastavat yhteiskunnan arvoja ja näyttävät suunnan, johon pitäisi pyrkiä. Kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallisen sidonnaisuuden ymmärtäminen yhdistää henkítieteellisen pedagogiikan kriittiseen teoriaan ja liittää oman tutkimukseni näihin molempiin.

Aihekokonaisuuksiakin tärkeämmäksi käsitteeksi nostan tutkimukseni opetuksen eheyttämisen. Eheyttävä opetus pyrkii käsittelemään kokonaisvaltaisesti todellisen maailman ilmiöitä, joita juuri aihekokonaisuudet heijastelevat. Opetuksen *eheyttäminen* tarkoittaa oppiaineksen ja opetustilanteiden jäsentämistä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Lahdes 1997, 211). Aihekokonaisuudet tarjoavat kouluille näitä mielekkäitä kokonaisuuksia. Eri aihekokonaisuuksien sisällöt ja tavoitteet ovat myös toisiinsa monin tavoin yhteydessä, esimerkiksi yrittäjyydessä on otettava huomioon ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta huolehtiminen, ja aktiivinen kansalainen tarvitsee viestintätaitoja. (Halinen 2004, 11.)

Oppiaine- ja oppikirjakeskeinen opetus on opettajalle turvallinen, helppo ja ainakin näennäisesti tehokas tapa, jota ei välttämättä kyseenalaisteta. Toiminnalla on taipumus muuttua rutiineiksi ja itsestään selviksi käytänteiksi, jotka eivät aina ole mielekkäitä ja joita ei voi perustella toiminnan päämäärien kannalta. Tehdään vain niin kuin on aina ennenkin totuttu tekemään. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44.) Tavoitteenani onkin puuttua näihin itsestään selvinä pidettyihin opetuskäytänteisiin ja pyrkiä muuttamaan niitä toimintatutkimuksen avulla.



### **Perustana henkitieteellinen pedagogiikka**

Tutkimustani kantavat ajatukset löytyvät jo Diltheyn (1833-1911) henkitieteellisestä pedagogiikasta. Dilthey erotti ihmistieteet luonnontieteistä ja määritteli henkitieteen tieteeksi historiallis-yhteiskunnallisesta todellisuudesta, jonka merkityssuhteita sen tehtävänä oli ymmärtää ja tulkita. (Siljander 1988, 21.) Henkitieteellinen tieto ympäröivästä maailmasta muodostuu elämyksen, ilmauksen ja ymmärryksen vuorovaikutuksen kautta tietyssä historiallisessa todellisuudessa (Dilthey 1974, 101). Tavoitteena on horisonttien laajeneminen; yksilöiden välinen yhteinen kokemus, joka ilmenee viisautena, myötätuntona ja sitoutumisena vastavuoroisesti yhteisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Tällainen yhteinen kokemus on edellytys ymmärrykselle. (Dilthey 1974, 171.)

Hermeneuttis-henkitieteellisen pedagogiikan edustajat käyttävät kasvatustiede-käsitteen sijasta mieluummin käsitettä ”pedagogiikka”, jolloin se laajassa merkityksessä viittaa sekä kasvatusta koskevaan tieteeseen että kasvatuskäytäntöön. Sen sijaan positivistisen tiedenäkömyksen edustajat ottivat käyttöön käsitteen kasvatustiede kuvatakseen paremmin tämän kasvatusta tutkivan tieteen riippumattomuutta arvoista ja käytännöllisistä intresseistä. Käsitteiden tietynlainen käyttö heijastaa siten erilaista tieteellistä perusnäkemystä. (Siljander 1988, 13.)

Henkitieteellinen pedagogiikka ei ole kovin yhtenäinen traditio. *Sitä yhdistäviä näkemyksiä ovat kuitenkin käsitykset siitä, että kasvatusta on aina historiallis-yhteiskunnalliseen kontekstiinsa sidoksissa ja että pedagogiikka määritellään toiminnan teoriaksi, jossa tieto ja toiminta ovat ontologisesti toisiinsa sidoksissa.* (Siljander 1987.) Nämä samat käsitykset ovat myös oman tutkimukseni lähtökohtia. Kasvatusta tapahtuu aina jossakin paikassa

jonakin aikana, ja tämä vaikuttaa kasvatuksen tavoitteisiin ja siihen kuinka sitä toteutetaan. Aihekokonaisuuksien tavoitteiden taustalla ovat tietyt arvovalinnat, jotka ovat syntyneet tietyssä historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Diltheyn mukaan henkitieteiden tutkimuksen piiriin kuuluvat ihmisen oman tietoisuuden tuotteet, ”hengen objektivaatiot”. Subjekti ja objekti ovat toisiinsa täten dialektisesti yhteenkuuluvia, ja ymmärtäminen tapahtuu niiden välisessä vuorovaikutussuhteessa. Koska maailma on ihmismielen rakentama, sitä tutkiessa voi oppia ymmärtämään myös itseään. Näin tutkija ei ole vain ulkopuolinen havainnoitsija. (Dilthey 1974, 180-186.)

### **Kasvatus ja sosialisatio**

Annika Takalan ja Ari Antikaisen määritelmät sosialisatiosta ja kasvatuksesta ottavat huomioon edellä mainitun subjektin ja objektin dialektisen yhteenkuuluvuuden. Annika Takalan määritelmän mukaan ”sosialisaatio on sukupolvien välistä vuorovaikutusta, jonka tuloksena uusi sukupolvi valmistautuu toimimaan yhteiskunnan eri tehtävissä ja kehittämään niitä edelleen sekä tulee osalliseksi yhteisön kulttuurista ja kykeneväksi kehittämään sitä edelleen”(Takala 1974, 17). Yhteiskuntaan sosiaalistumisen rinnalla kehittyvät parhaimmillaan myös yksilöiden valmiudet hallita paremmin omaa sosialisatiotaan. Tämän sosialisatioprosessin kaksoisfunktion tuo esiin myös Ari Antikainen. Antikaisen mukaan ”kasvatus voidaan nähdä sosiaalisessa toiminnassamme rakentuvana ja historiallisesti muuttuvana tavoitteisena toimintana uuden sukupolven

sosiaalisen ja yksilökehityksen auttamiseksi ja ohjaamiseksi.” (Antikainen 1992, 77.)

Risto Rinne (1987) kuvaa, kuinka yhteiskunnan muutokset Suomessa ovat vaikuttaneet kasvatuksen tavoitteisiin. Ennen toista maailmansotaa hallitsevana oli moraalinen käyttäytymiskoodi. Tavoitteena oli kansakunnan yhtenäisyys. Työ ja uskonto olivat keskeiset käsitteet opetussuunnitelmassa ja koti ja isänmaa sen vankka perusta. Sodanjälkeisessä Suomessa vuoteen 1970 asti nousivat tärkeimmiksi käsitteiksi kansalaisoikeudet ja -velvollisuudet. Koulu oli ikään kuin pienisyhteiskunta, jonka tavoitteena oli kasvattaa demokratiaan. Vuoden 1970 opetussuunnitelma korosti individualismia. Ajalle oli ominaista myös rationalismi ja oppilaan liittäminen valtakunnallisen suunnittelun ja arvioinnin osaksi. (Rinne 1987: 109-110.)

### **Kasvatus ja yhteiskunnalliset ilmiöt**

Sirkka Hirsjärven (1987) artikkeli Curriculum from the Future-Oriented and Value-Futurological Perspective on yllättävän ajankohtainen edelleen. Se on selvästi ollut aikanaan tulevaisuusorientoitunut. Hirsjärven mukaan sekä tulevaisuustutkimus että opetussuunnitelman kehittäminen keskittyvät molemmat ennustamaan uusia ilmiöitä ja rakenteita sekä niiden vaikutuksia sen sijaan, että pyrkisivät löytämään pysyviä historiallisia kehityslinjoja. Tulevaisuustutkimus on ongelmakeskeistä ja sen lähtökohtana on tehdä tulevaisuudesta entistä parempi. Samaa tavoittelevat myös opetussuunnitelmareformit. Lähtökohtana opetussuunnitelmaa työstettäessä pitäisi olla se, että tulevaisuuden valintoihin vaikuttaa tieto vaihtoehtoista, joita

tulevaisuudella on tarjota. Opetussuunnitelmatyön pitää myös kohdata ne haasteet, joita tuovat yhteiskunnan nopeat muutokset, päätöksenteon monimutkaistuminen, teknologian nopea kehitys, tiedontulva, verkostoituminen ja monien eri sektoreiden keskinäinen riippuvuus. (Hirsjärvi 1987, 29-30.)

Hirsjärven mainitsema yhteiskunnallisten ilmiöiden huomioiminen on nähtävissä aihekokonaisuuksien taustalla. Opetussuunnitelman uusien perusteiden (2004) aihekokonaisuudet on johdettu yhteiskunnan nykytilaan ja muutokseen perustuvan analyysin pohjalta esiin nousseista yhteiskunnallisista ilmiöistä. Niiden tavoitteena on, että oppilaat osaisivat toimia nykyisessä ja tulevassa yhteiskunnassa mahdollisimman hyvin sekä itsensä että muiden ihmisten ja ympäristön kannalta. (Halinen 2004, 12.)

Myös Juha Suorannan (1997, 73) mukaan yleinen aikalaisanalyysi on tarpeen sekä kasvatuskäytännön että teorian ja tutkimuksen kannalta kuin myös näihin liittyvien didaktiikan ja oppisisältöjen kannalta. Kasvattajan on oltava hahmottelemassa tulevaisuuden yhteiskuntaa. Tämä tarkoittaa erityisesti kysymystä siitä, mitkä ovat ihmisen mahdollisuudet muuttua suhteessa hänelle asetettaviin uusiin kansalaisen vaatimuksiin. (Suoranta 1997, 75.) Suorannan mukaan arkipäivän solidaarisuuden aikaansaamiseksi tarvitaan sivistyksellistä herättämistä (1997, 83).

Nohlin mukaan politiikan ja pedagogiikan välinen suhde on dialektinen. Kun politiikka pyrkii muuttamaan olosuhteita, pyrkii pedagogiikka muuttamaan ihmistä, ja näiden molempien yhteisenä tehtävänä on inhimillisen hädän lievittäminen. Pedagogisesti tärkeintä on yksilön ja ryhmien

tahto tietoiseen itsekasvatukseen, joka johtaa henkiseen itsenäisyyteen ja kypsyytteen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 87-89.)

### **Kasvatus ja sivistys**

Henkitieteellisen pedagogiikan käsite *Bildung* (*sivistys*) sisältää käsitteet kypsyys (*Mündigkeit*), ihmisyyys (*Humanität*) ja kokonaisvaltaisuus (*Ganzheitlichkeit*). Kypsyys on Kantin mukaan kykyä järkevään itsemääräämiseen ja järjen itsenäiseen julkiseen käyttöön. Ihisyys liittyy W.V. Humboldtin ajatteluun. Käsitteen kokonaisvaltaisuus taustalla on Pestalozzin kasvatusajattelu, jonka mukaan pelkkä ihmisen tietopuolinen kehittäminen ei riitä, vaan myös tunne-elämää on jalostettava ja käytännöllisiä taitoja harjoitettava. Näin saavutetaan pään, sydämen ja käden harmonia. Meyerin (1991) määritelmän mukaan *Bildung* on ihmisen yleistä kasvatusta kohti kriittistä, asiallista, itsetietoista ja solidaarista ajattelua ja toimintaa. (Hoffmann 2007.)

Jürgen Oelkers (1999) valottaa käsitteen *Bildung* taustaa artikkelissaan *The Origin of the Concept of "Allgemeinbildung" in 18th Century Germany*. Käsitteen taustalla vaikuttavat Gothen niin sanotut kehitysromaanit (*Bildungsroman*), joiden yksilön sisäiseen kehitykseen keskittyvä kasvatusajattelu on vastakkainen kouluopetuksen muodolliselle oppiaineajattelulle. Tämän näkemyksen mukaan *bildung* ei tarkoita yleistä koulutusta ja opetusta, vaan itsensä sisäistä sivistämistä. Institutionaalinen koulutus keinotekoisine kursseineen ja valvontajärjestelmineen voi olla pahinta tälle yksilön sisäiselle kehitykselle. Sen sijaan elämä itsessään kasvattaa. Sivistyminen on siten sisäinen tapahtuma, joka edellyttää

ennemminkin innostumista ja haltioitumista kuin oppineisuutta. Bildung tarkoittaa sielun muotoutumista, eikä sielu voi olla koskaan pelkästään opetuksen tuote. Tämän sivistysajattelun ihanteet: hyvyys, totuus ja kauneus ovat peräisin antiikin Kreikasta. (Oelkers 1999.)

Oelkersin mukaan saksalaisessa pedagogiassa Bildung on ymmärretty pitkälti juuri tällaisena sisäisenä itsestään muotoutuvana kehityksenä, joka ilmenee kansallisesti värittyneen humanismin ja valtiosuuntautuneen kasvatuksen kautta. Sen sijaan sivistyksen ja demokratian välisen suhteen tarkasteluun ei ole osoitettu kovin suurta kiinnostusta. (Oelkers Bauerin 2003 mukaan.) Walter Bauer (2003) nojautuu näkemykseen, jonka mukaan Bildung on luova, kriittinen ja muutuva prosessi, jossa oman itsen ja maailman välinen suhde muuttuu ympäristötekijöiden muuttuessa. Bauerin mukaan Bildung- ja demokratia-käsitteitä tulee käsitellä yhdessä ymmärtäen niiden keskinäinen riippuvuussuhde. Demokratia-käsitteeseen liittyy ajatus siitä, että kansalaisten pitäisi osallistua ja pyrkiä vaikuttamaan omaan yhteiskunnalliseen elämäntilanteeseensa, eikä vain hyväksyä sitä sellaisenaan määrättynä kohtalona, johon ei voi vaikuttaa. Osallistumiseen ja vaikuttamiseen vaadittavat taidot voidaan saavuttaa kasvatuksen kautta. Samoin demokraattisissa yhteiskunnissa neuvotellaan ja käydään keskusteluja, jotka eivät päädy lopulliseen totuuteen, mutta joiden kautta voidaan ratkaista ongelmia ja korjata käsityksiä. (Bauer 2003.)

Emeritus-professori Pertti Kansanen määritelmässä huomioidaan sekä yksilö että yhteiskunta. Sen mukaan Bildung tarkoittaa ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi (Kansanen, 2004). Kansanen määritelmä tiivistää mielestäni myös aihekokonaisuuksien tavoitteet hyvin.

### **Kohti kriittistä teoriaa**

Hermeneuttis-henkitieteellinen pedagogiikka ajautui kriisiin 1960-luvun loppupuolella. Positivistisen ja empiiris-analyttisen kasvatustieteen edustaja Brezinka (1971) kritisoi hermeneuttis-henkitieteellistä pedagogiikkaa siitä, että se oli sekoittanut kasvatustieteen ja kasvatuskäytännön erilaiset intressit toisiinsa, eikä siksi täyttänyt hänen mukaansa tieteelle asetettuja tunnusmerkkejä. Toisaalta hermeneuttista pedagogiikkaa kritisoitiin myös kriittisen teorian suunnalta poliittis-yhteiskunnallisen tiedostamisen puutteesta. (Siljander 1988, 127-128.)

Henkitieteellisen pedagogiikan murroskauteen liittyvät erityisesti myös Wolfgang Klafkin integroivat näkemykset. Kirjassaan *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft* (1976, 23) Klafki kritisoi sitä, että henkitieteellisen pedagogiikan tutkimus ei kohdistu tarpeeksi kasvatustodellisuuden yhteiskunnallisten, poliittisten ja taloudellisten edellytyksien tutkimiseen vaan pitäytyy, kasvatuksen historiallista yhteyttä korostaessaankin, tarkastelemaan sitä usein vain henkisestä ja teoreettisesta näkökulmasta. Klafki asettaakin historiallisten yhteyksien paljastamisen kasvatustutkimuksen keskeiseksi tehtäväksi.

Klafkin mukaan tämä kasvatuksen historiallisen yhteyden riittämätön erittely ei ollut seurausta niinkään hermeneuttisesta metodista vaan sen kysymyksenasettelun kapeudesta. Klafki uskoi, että hermeneuttinen pedagogiikka kykenisi ottamaan huomioon myös ideologis-kriittisen näkökulman, ja niin sen hänen mielestään täytyikin tehdä, jotta se ei jäisi jälkeen tietoteoreettisen ajattelun kehityksessä. (Klafki 1976, 42.)

Klafki itse esittelee systeeminsä integroivana teoriana, jossa voidaan erottaa historiallis-hermeneuttinen käytännön näkökulma, empiirinen tutkimusmetodiikka hermeneutiikkaan yhdistyneenä ja yhteiskunnallinen ideologiakriittinen näkökulma. Tämä dialektinen integraatioajatus tarkoittaa, että eri lähestymistavat ovat sidoksissa toisiinsa ja ovat toisiaan läpäiseviä interaktiivisia aspekteja, eivätkä kilpailevia paradigmoja. (Klafki 1976, 48, Kansanen 1990, 76, Siljander 1988, 199.) Omassa tutkimuksessani tällainen integroiva teoria tulee myös konkreettisesti näkyväksi. Se näkyy hermeneuttiseen näkemykseen nojaten historiallisen jatkuvuuden ymmärtämisenä; empiirisen kyselyn toteuttamisena yhtenä toimintatutkimuksen osana; sekä ideologiakriittisenä näkökulmana siten, että pyrin toimintatutkimukseni avulla vapauttamaan opetusta tietyistä sitä haittaavista jäykistä käytänteistä.

Klafki tarkensi koko ajan teoriaansa saamansa kritiikin pohjalta. Ajan myötä hänen teoriansa normatiivisuus lisääntyi. Opettajan tai tutkijan ei Klafkin mukaan pidä toimia kritiikittömästi yhteiskunnan kasvatustavoitteiden mukaisesti, vaan kasvattajan on suorastaan velvollisuus ottaa kantaa normatiivisesti, ja tutkijan velvollisuus on ohjata tutkimusta emansipaation suuntaan. (Kansanen, 1990, 76.)

Wulfin mukaan emansipaatio voidaan ymmärtää päämäärä -käsitteeksi, jolloin se suuntautuu toivottuun tilaan ja pyrkii ylittämään olemassa olevan ”negatiivisen”. (Wulf Siljanderin 1988, 144 mukaan.) Kun emansipaatio ymmärretään tavoitekäsitteeksi, sitä ei voida ennakolta määrittää kehitysprosessin tai sivistyshistorian lopulliseksi tilaksi. Emansipaatio on avoin ja jatkuvan uudelleen määrittelyn alainen käsite. Se määrittellään aina suhteessa tiettyyn kasvatus- ja yhteiskuntajärjestelmään. (Siljander 1988,



144-145.) Avoimuudestaan huolimatta emansipaatio on myös konkreettinen käsite. Giesecken mukaan emansipoiva osallistuminen johtaa aina yhteiskunnallisten toimintaedellytysten uudelleenarvioimiseen. Yhteisössä käyty diskurssi ja toimintaehtojen arviointi osoittavat, mitä kussakin tilanteessa on tehtävä. (Siljander 1988, 148-149)

### **Kriittisen teorian periaatteita ja tavoitteita**

Arvojen ja tieteen tai tiedon ja toiminnan erottaminen toisistaan takaa traditionaalisen tieteenharjoittajan työlle turvalliset puitteet ja varjelee häntä kokemasta ristiriitaisuutta. *Sen sijaan juuri ristiriitaisuus on ominaista kriittisen ajattelutavan käsitteille.* Kriittisen teorian suhde tosiasioihin ei ole ulkoinen. Sen mukaan inhimillisen toiminnan päämääränä on *järjellinen yhteiskunnallinen tila*. Tämä päämäärä on syntynyt historiallisen analyysin perusteella ja perustuu nykyiseen hätään. Kriittinen teoria pyrkii ylittämään hallitsevan yhteiskunnallisen käytännön. Se harjoittaa poliittisen taloustieteen dialektista kritiikkiä. Se ei vain kuvaile konkreettisia yhteiskunnallisia ristiriitoja, vaan pyrkii myös puuttumaan niihin toiminnan kautta. Se ei myöskään tietoisesti sopeudu eikä hyväksy ulkoisia olosuhteita toimintansa rajoiksi. Tällainen teoria ymmärtää itsensä ennemminkin hypoteesiksi kuin varmuudeksi. *Sen pysyvänä sisältönä on kuitenkin idea tulevaisuuden yhteiskunnasta vapaiden ihmisten yhteisönä, jossa jokaisella on mahdollisuus kehittyä.*

Kriittinen teoria pyrkii muodostamaan kehittyvän kuvan kokonaisuudesta, joka saa sisältönsä suhteessa nykyiseen tilanteeseen. Tahto, joka on suunnattu yhteiskunnan hahmottamiseen kokonaisuutena,

toimii jo sitä kohti. Tällaisella ajattelulla on yhteisiä piirteitä fantasian kanssa; molempien tulevaisuudenkuva muodostuu nykyisyyden perinpohjaiselle ymmärtämiselle ja molemmille on ominaista tietynlainen ”itsepäisyys”. Tutkijan on oltava valmis kohtaamaan arvostelua ja turvattomuutta, eikä hänen työnsä tule koskaan valmiiksi, mutta siitä huolimatta hän jatkaa toimintaa ihanteensa suuntaan. Tavoitteena on yksilöä laajempi subjekti: *itsetietoinen ihmisyyys*. (Horkheimer 1991, 12-57.)

### **Emansipatorinen tiedonintressi ja kommunikatiivinen toiminta**

Carrin ja Kemmisin mukaan parhaiten kriittisen kasvatustieteen arvoja edustaa emansipatorinen toimintatutkimus. (Carr & Kemmis 1986, 203.) Frankfurtin koulukunnan toisen sukupolven tunnetuin edustaja Habermas kehitti tiedonintressiteorian, jonka pohjalta Kemmis on hahmotellut toimintatutkimusteoriaansa. Habermasin mukaan *teknistä tiedonintressiä* edustavat empiiris-analyttiset luonnontieteet, jotka pyrkivät kausaaliseen selittämiseen sekä hallitsemaan ja manipuloimaan luontoa ihmisen työn avulla. Sen toimialoja ovat talous ja tekniikka. *Praktisen tiedonintressin* tavoitteena on ymmärtää ja tulkita historiallis-yhteiskunnallisen todellisuuden toimintasuhteita kielen avulla. Tähän välineen tarjoaa hermeneutiikka. *Emansipatorisen tiedonintressin* tehtävänä on vapauttaa ihminen häntä rajoittavista ulkoisista ja sisäisistä pakoista sekä epäoikeudenmukaisesta ja epärationaalisesta vallankäytöstä. Tämä intressi pyrkii itsereflektioon ja täysi-ikäisyyteen (Mündigkeit). (Huttunen & Heikkinen 1999, 161-162, Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 43-46.)

Toimintatutkimus voi palvella näitä kaikkia tiedonintressejä. Tiedonintressiteorian mukaisesti Carr ja Kemmis esittelevät kolme kasvatus-tieteellistä toimintatutkimusta. *Teknisessä toimintatutkimuksessa* tutkija houkuttelee opettajat työskentelemään esittämiensä kysymysten parissa ja testaamaan tutkimuksensa tuloksia. Tavoitteena on enemminkin tuottaa lisää tutkimuskirjallisuutta kuin kehittää tutkimukseen osallistuvien itsereflektiota. *Praktisessa toimintatutkimuksessa* tutkija toimii yhdessä ammatinharjoittajien kanssa ja auttaa heitä havaitsemaan ongelmia ja käsitteellistämään niitä sekä suunnittelemaan ja arvioimaan käytännön toimintaa ja muutosta. Yhteisössä käydään arvokeskustelua, jossa tutkijan rooli on toimia kyselijänä ja kaikupohjana toimijoiden pohdiskelulle. *Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa* toimijat ottavat täyden vastuun käytännön kehittämisestä ja ymmärtämisestä ja näkevät ne sosiaalisesti rakentuvina vuorovaikutusprosesseina. Tutkijan rooli on käynnistää muutos, koordinoida sitä ja jakaa vastuu yhdessä muiden kanssa. (Carr & Kemmis 1986, 202-203; Huttunen & Heikkinen 1999, 168; Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 43-47.)

*Omassa emansipatorisessa toimintatutkimuksessani emansipaatio tarkoittaa sitä, että pyrin kommunikatiivisen toiminnan kautta kehittämään opettajan pedagogista ajattelua eheyttävän opetuksen suuntaan sekä vapauttamaan samalla opetuksen oppikirja- ja oppiainekeksyydestä.*

Habermas (1984) jakaa toiminnan päämääräorientoituneeseen tai yhteisymmärrykseen tähtäävään toimintaan sekä sosiaaliseen tai ei-sosiaaliseen toimintaan. Päämääräorientoitunut toiminta, joka ei ole sosiaalista, kohdistuu ulkoiseen luontoon ja on välineellistä toimintatilanteeseen puuttumista. *Sosiaalinen toiminta voi olla kommunikatiivista*

*tai strategista toimintaa, jotka ovat toisilleen vastakkaiset käsitteet.* Kommunikatiivisessa toiminnassa ei tavoitella itsekkeskeisesti omaa etua ja menestystä, vaan siinä pyritään ihmisten väliseen yhteisymmärrykseen. Yhteisymmärrys perustuu yhteisiin näkemyksiin ja vuorovaikutukseen. Yhteiset näkemykset sitovat vuorovaikutukseen osallistuvia vastavuoroisesti. Henkilökohtaiset tavoitteet asetetaan siten, että ne ovat sopusoinnussa yhteisten päämäärien kanssa. Asianomaiset pitävät saavuttamaansa yhteistä tietoa pätevänä, sillä näkemyksiin liitetyt perustelut muodostavat hyväksytyn perustan, johon voidaan vedota. Kommunikatiivisessa toiminnassa ihmisiä kohdellaan aitoina persoonina eikä objekteina kuten strategisessa toiminnassa, jossa vastapuolen asenteisiin pyritään vaikuttamaan tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Tähdätessään menestykseen strateginen toiminta on laskelmoivaa ja manipuloivaa. Se pyrkii hyötymään muista. Tällainen toiminta eristää toimijan muista ihmisistä, jotka ovat hänelle vain vastapelleureita, joiden toimet ovat joko välineitä tai rajoituksia oman toimintasuunnitelman toteuttamisessa. Toiminta kanavoituu rahasta ja vallasta kilpailumiseen, ja yhteiskuntaan muodostuu näin välineellinen järjestys. Sillä, millä keinoilla tavoiteltu lopputulos saavutetaan, ei ole niinkään väliä. (Habermas 1984, 285-287, Habermas 1987, 69-73.)

Nykyisen koulun suorituskeskeisyys viittaa menestymistä ja päämäärää korostavaan strategiseen toimintaan. Opettaja opettaa tietyn asian ja oppilas toistaa tämän saman kokeessa. Tärkeää ei ole niinkään aito oppiminen vaan tehtävien suorittaminen ja koetulos. Sen sijaan kommunikatiivinen opetus pyrkii jäljittelemään kommunikatiivista ja demokraattista toimintaa, joskaan se ei täysin voi sitä olla oppilaan ja opettajan epäsymmetrisen suhteen

vuoksi (Huttunen 2009, 39). Oppilas kuitenkin nähdään siinä aktiivisena toimijana ja oppiminen yhteistoiminnallisena prosessina. (Huttunen 2009.)

### **Dialektinen käsitys tiedosta**

Omassa tutkimuksessani totuus ja tieto nähdään dynaamisena, muuttuvana ja historialliseen kontekstiinsa sidottuna. Jo Diltheyn ajattelun lähtökohtana oli se, ettei tiedonmuodostuksessa ole absoluuttista alkua. Tutkittavasta ilmiöstä on kuitenkin aina jokin esiymmärrys, joka vaikuttaa tulkinta-prosessiin. Prosessin edetessä esiymmärrys muuttuu ja tieto tutkimuskohteesta syvenee. Tätä kuvataan hermeneuttisella spiraalilla, joka on sulkeutumaton. (Siljander 1988, 115-117.)

Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria tekee mahdolliseksi laajemman näkökulman, josta voidaan tarkastella samanaikaisesti sekä yksilöä että yhteiskuntaa. Samoin Kemmis pyrkii ylittämään eri lähestymistapojen vastakkaisasettelun *refleksiivis-dialektisella* näkökulmalla, jossa yksilön toiminta nähdään sekä inhimillisen toimijan, ”agentin”, tahtomana että yhteiskunnallisten rakenteiden ohjaamana. (Heikkinen, Huttunen 1999, 180-181.) Dialektinen näkemys tunnistaa, että tiettyjen yksilöiden tai ryhmien kontrolli voi rajoittaa yksilön sosiaalista ajattelua ja toimintaa, mutta näiden objektiivisten rajoitusten lisäksi yksilön toimintaa voivat kahlita myös subjektiiviset tekijät, joihin voidaan puuttua ajattelua ja ymmärrystä kehittämällä. (Carr & Kemmis 1986, 184.) Omassa tutkimuksessani dialektinen prosessi tulee konkreettiseksi niin, että opettaja ohjaa kommunikatiivisessa opetuksessa oppilasta peilaamaan aihekokonaisuuksien yhteiskunnallisia tavoitteita suhteessa oppilaan omiin tavoitteisiin.

*Kysymykseksi nousee, mitä tietty aihekokonaisuuksiin liittyvä tieto merkitsee oppilaalle itselleen.* Opettaja ohjaa oppilasta miettimään myös sitä, mitä tietty tieto tai toiminta merkitsee yhteisön muille jäsenille ja ympäristölle. Tärkeäksi opetusmenetelmäksi nousee siten mielestäni keskustelu ja sen pohjalta kehittynyt yhteistoiminta.

Herman Nohl kuvaa, miten pedagogiset aatevirtaukset kehittyvät historiallis-kulttuurisessa kontekstissään. Kasvatuksen tavoitteet ja menetelmät pitää pohtia ja asettaa aina uudelleen eri aikakausina. Nohlin mukaan pedagogiikka ei ole staattista, vaan se on dynaamista liikettä, joka pyrkii hellittämättömästi eteenpäin. Tämä liike etenee dialektisesti kolmen vaiheen kautta.

Ensimmäinen vaihe on protesti vanhentuneita ja kankeita sivistysmuotoja kohtaan, jotka rajoittavat yksilön kehitystä. Seuraavassa vaiheessa näkyy pyrkimys demokratiaan ja sosiaalisuuteen, ja kolmas vaihe on edellisten synteesi. Kaikilla vaiheilla on oma sisältönsä, eikä mikään niistä ole turha. Myöhempi vaihe ei kumoa kokonaan edellistä, vaan aikaisempi totuus jää voimaan uusiutuneena. Tälle kehitykselle ominainen polaarinen jännite on yleinen, universaali ilmiö pedagogiikassa. (Nohl 1988, 276-279.) Nohlin mukaan kasvatustodellisuutta voidaan kuvata dialektisena struktuurina, jossa erilaiset ja ristiriitaisetkin käsitykset voivat esiintyä samanaikaisesti valottamassa kokonaisuutta. Pedagoginen käytäntö rakentuu näiden eri näkökulmien välisistä jännitteistä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 91.)

Nohlin kanssa samoin ajattelevat myös Carr ja Kemmis (1986), joiden mukaan dialektinen ajattelu ei ole mekaanista, vaan sen sijaan avointa ja

kyseenalaistavaa. Se vaatii reflektointia, näkökulmien vuoropuhelua, sellaisten käsitteiden välillä kuin osa ja kokonaisuus, tieto ja toiminta, prosessi ja tuotos, subjekti ja objekti, oleminen ja tuleminen, retoriikka ja todellisuus tai rakenteet ja tehtävä. Tässä prosessissa voidaan löytää ristiriitaisuuksia. Kun ne paljastetaan ja nostetaan esiin, tarvitaan uutta konstruktivistista ajattelua ja toimintaa. Käytännössä (in *praxis*) ajattelu ja toiminta tai teoria ja käytäntö ovat dialektisesti toisiinsa yhteydessä.

*Pragmatism*in ”isän” John Deweyn käsityksissä (1938) yhdistyvät monet edellä mainitut näkökulmat kasvatuksesta, tiedosta ja arvoista. Hänen mukaansa menneisyyden tuntemista voidaan käyttää välineenä tulevaisuuden ymmärtämiseen. (Dewey 1938, 23). *Jatkuvuuden periaatteen* (principle of continuity) mukaan jokaisella kokemuksella on liikkeelle paneva voimansa ja sen arvoa voidaan arvioida sen perusteella, mihin se johtaa. *Kokemus* (experience) on Deweyn käyttämistä käsitteistä keskeisimpiä. Tahto ja tarkoitus ohjaavat kokemuksen syntymistä (Dewey 1938, 39.) Jokaisella kokemuksella on sekä objektiivinen että subjektiivinen sisäinen faktorinsa. Perinteinen kasvatusta ei ole aina ottanut huomioon kasvavan subjektiivisia lähtökohtia, ja tämä on johtanut pirstaleiseen maailmankuvaan, jossa osat eivät liity toisiinsa. *Kokemuksen mielekkäys* on tärkeää oppimiselle. Eheytyneen maailmankuvan ja persoonallisuuden muodostuminen edellyttävät sitä, että oppimiskokemukset liittyvät toisiinsa. Deweyn mukaan tämä on jatkuvasti kehittyvä prosessi. (Dewey 1938, 40-49.)

### **Dialogia ihmiseltä ihmiselle**

Oman tutkimukseni tutkimustehtävänä ja -kohteena on opetuksen eheyttäminen ja opettajan pedagogisen ajattelun kehittäminen. Tutkimus on

suunnattu luokanopettajille. Mutta koska opetus perustuu vuorovaikutukseen, myös oppilas ja oppiminen ovat sitä kautta tutkimuskohteena. Kemmis (1994) kuvaa persoonapronominien avulla tutkijan suhdetta tutkimuskohteeseensa. Koska olen itsekin luokanopettaja, teen tutkimusta kirjaimellisesti ”meistä”. Tutkijana minulla on yhteinen kieli muiden tutkimukseen osallistuvien kanssa ja tunnen toimintaympäristön. Tavoitteenani on myös oma kasvu ja oman opetuksen kehittäminen. Kun dualistinen asenne tiedon subjektin ja objektin väliltä häviää, tieto on olemassa tutkijan elämismaailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen kautta. (Kemmis Heikkisen & Jyrkämän mukaan 1999.)

Nohl (1879-1960) kritisoi pedagogiikan välineellistämistä, jossa kasvatettava on objekti ja jossa yksilö helposti kadottaa kyvyn itse- ja yhteiskuntakritiikkiin. Sivistys saa dynaamisuutensa siitä, että se jatkuvasti reflektoi historiallis-yhteiskunnallista käytäntöä. Yksilön ja yhteiskunnan välinen konflikti voidaan ratkaista pedagogisessa suhteessa, jossa kasvattaja asettuu luottamuksen arvoisena ihmisenä kasvavan rinnalle. Kasvatusprosessissa tapahtuu sekä vapautuminen auktoriteetista että vastuun ottaminen itse. (Siljanderin 1987, 68-117.) Nohlin mukaan kasvatuksen lähtökohtana on toisen ihmisen yksilöllinen elämä ja sen motiivina on puhdas ihmisyyden edistäminen. Kasvatussuhteen ydin on pedagogiseen rakkauteen perustuvassa luottamuksessa. Tyypillistä tällaiselle pedagogiselle suhteelle on vastavuoroisuus, joustavuus, herkkyys ja tilannekoh- taisuus. Suhde on siten dialoginen. (Hämäläinen ja Kurki 1997, 88, 90.)

Dialogisuuteen pyrkii myös eheyttävä ja kommunikatiivinen opetus. Tutkimukseen osallistuvat eivät ole objekteja, joiden toimintaa objektiivinen tutkija pyrkii ohjaamaan haluamaansa suuntaan, vaan tutkimus on



enemminkin keskustelevaa yhteistyötä, jossa pyritään kehittämään kasvatuskäytäntöä. *Siten toimintatutkimus on kommunikatiivista toimintaa.*

Teoksessaan *Wahrheit und Methode* Gadamer selvittää leikin käsitettä ja esittää, että dialogia voidaan kuvata *peliksi tai leikiksi* (Spiel). Leikki kiehtoo ja tempaa mukaan osaksi kokonaisuutta, jolla on oma dynamiikkansa. (Gadamer 2004, 86.) Leikille on ominaista sen helppous, vapaus ja onnistumisentunne; se sujuu kuin itsestään. Tällainen henki täyttää myös leikkiin osallistuvan. (Gadamer 1990, 110.) Leikkiä ei voi pitää objektina, eivätkä leikkijät ole leikin subjekteja, vaan leikki esittää itseään heidän kauttansa. Leikki täyttää tarkoituksensa, kun ihminen kadottaa itsensä siihen. (Gadamer 1990, 108.) Samoin kielen varsinaista olemista on se, mitä siinä sanotaan ja mihin me siinä uppoudumme. Jokaisella keskustelulla on oma henkensä, ja keskustelua kuljettaa käsiteltävän asian laki. Puhuminen on todellista vasta keskustelussa. Onnistunut dialogi ikään kuin täyttää siihen osallistuneet ja jatkuu sielun sisäisenä keskusteluna itsensä kanssa. Keskustelu on näin ääretön ja päättymätön. (Gadamer 2004, 85-87.) Dialogissa rakentuu asiaan yhteinen näkökulma. Kummankaan käsitykset eivät mene toisen ylitse, vaan keskustelu muuttaa molempien mielipiteitä. Tavoitteena on yhteinen tulkinta maailmasta. (Gadamer 2004, 95). Kannatteleva yhteisymmärrys syntyy halusta ymmärtää toista (Gadamer 2004, 149). Ennakkokäsityksistä ja omista mielipiteistä ei tarvitse dialogissa luopua, vaan avoimuus toisen näkemyksiä kohtaan sisältää sen, että omat mielipiteet suhteutetaan vieraisiin ja vieraat näkökulmat suhteutetaan omien näkemysten kokonaisuuteen (Gadamer 2004, 33). Ennakkokäsityksemme ohjaavat kokemustemme suuntautumista ja merkitsevät ennalta sitoutuneisuutta, joka

on ehto sille, että koemme jotain ja että kokemuksemme puhuttelevat meitä. Hermeneuttinen kokemus tarkoittaa sitä, että olemme jo jonkin sisällä ja siten avoimia toiselle ja uudelle. (Gadamer 2004, 117.)

### **Opetussuunnitelman humanistinen arvoperusta**

Kansanen mukaan opettajan pedagoginen ajattelu on sitä ajattelua, mikä liittyy opetussuunnitelman piiriin. Opettajan toiminta kehittyy tavoitteelliseksi vasta opetussuunnitelman tavoitteiden omaksumisen ja sisäistämisen kautta. Tämä edellyttää opettajan ja opetussuunnitelman arvojen kohtaamista. (Kansanen 2004). Aloni (2002) esittelee integroidun ja normatiivisen humanistisen kasvatuksen käsitteen, jonka mukaan *humanistinen kasvat*us on yleistä ja monipuolista sivistämistä, joka tapahtuu ihmistä kunnioittavassa ja henkisesti vapaassa ilmapiirissä. Tavoitteena on, että kasvatettavat kehittyvät täyteen mittaansa yksilöinä, ovat vastuullisia ja osallistuvia kansalaisia sekä rikastuttavat elämänsä yhteydessä kulttuurin kollektiivisiin saavutuksiin. Opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien tavoitteista voi helposti löytää yhtymäkohtia Alonin humanistisen kasvatuksen tavoitteisiin. Opettaja on linkki opetussuunnitelman ja käytännön välillä. Tätä linkkiä on toimintatutkimuksen avulla tarkoitus vahvistaa, jotta opetusta eheyttävät aihekokonaisuudet otettaisiin paremmin huomioon käytännön opetuksessa. Henkityhteellisen pedagogiikan käsite Bildung on samanhenkinen tämän Alonin humanistisen kasvatus-käsitteen kanssa.

### **Opettajan pedagogisen ajattelun kehittäminen**

Pelkkä tutkimus siinä mielessä, että kuvaillaan kasvatuskäytäntöä tai selvitetään kausaalisuhteita, ei edistä opettajan pedagogista ajattelua vaan tarvitaan opastusta ja oman toiminnan reflektointia. Tämä tarkoittaa kahden näkemyksen sisäistämistä: Sen että opettaminen on oppimista ja että opettaja on oman työnsä tutkija. (Kansanen 2004.) Toimintatutkimukseni tähtää juuri näiden näkemysten sisäistämiseen. Didaktiikan tavoitteena on edelleen opetettavan asian esittäminen didaktisesti edullisimmalla tavalla, jotta *oppiminen* olisi helpointa ja varmintä (Kansanen 2004). Opetettavana ”asiana” ovat tutkimuksessani aihekokonaisuudet ja didaktisesti edullisinta tapaa edustavat mielestäni opetuksen eheyttäminen ja kommunikatiivinen opetus. Didaktikka tähtää siis oppimiseen, jonka mahdolliseksi tekeminen on nähdäkseni koulun perustehtävä. Kriittinen kysymys kuuluukin, mitä oppilaat todella oppivat nykymuotoisessa koulussa, jossa toiminta on usein nähdäkseni paljon strategista toimintaa. Tässä strategisessa toiminnassa oppilaat nähdään välineinä, ellei peräti hankalina tekijöinä, ja opetustilanne nähdään suorituksena, joka pitää käsitellä ennen seuraavaa suoritusta. Tähän oppimista haittaavaan ajatteluun ohjaavat juuri oppikirjajohtoinen opetus, tiukka oppiainesidonnaisuus ja opetustilanteiden katkaiseminen neljänkymmenenviiden minuutin välein. Tutkimukseni tärkeimpänä tehtävänä ja mahdollisuutena näenkin *oppilaiden vapauttamisen oppimaan* opettajan pedagogisen ajattelun kehittämisen kautta.

Opetuksen eheyttämistä on tutkittu melko vähän, mutta tutkimustulokset kannustavat eheyttämiseen. Esimerkiksi Kaisu Kyröläinen (1994) tutki eheyttävää opetusta suhteessa alkuopetuksen sosiaalis-emotionaalisiin tavoitteisiin. Eheyttävän opetuksen didaktinen kokeilu toteutettiin Turun

normaalikoulussa luokilla 1-2 opetusharjoittelun yhteydessä. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan olettaa, että eheyttävä opetus vaikuttaa positiivisesti oppilaan sosiaaliseen asemaan ja taitoihin sekä vähentää kouluahdistuneisuutta. Eheytetyn opetuksen ryhmän oppilaat asennoituivat kouluun selkeästi myönteisemmin kuin ainejakoista opetusta saaneet oppilaat. Myös koeryhmän oppilaiden minäkuva oli positiivisempi. Luetun ymmärtäminen, ongelmaratkaisutaito ja käsitteiden hallinta olivat koeryhmässä vertailuryhmää parempia. (Kyröläinen 1994.)

Opetuksen eheyttäminen voi olla horisontaalista tai vertikaalista. *Horisontaalisella* eheyttämisellä tarkoitetaan oppiaineiden välistä eheyttämistä. Esimerkkejä tästä ovat kokonaisopetus, jossa oppiaineiden rajat hämärtyvät tai katoavat kokonaan; rinnastaminen, jossa aihetta käsitellään eri oppiaineissa samaan aikaan sekä projekti- ja teematyöskentely. (Lahdes 1997.) *Vertikaalinen* eheyttäminen on oppiaineen sisäistä integraatiota, esim. edetään tutusta tuntemattomaan ja konkreettisesta abstraktiin. Onnistunut horisontaalinen eheyttäminen edellyttää hyvää vertikaalista eheyttämistä. On tunnettava osat, jotka aikoo yhdistää.

Heidi Karvinen (2003) käsitteli väitöskirjassaan kuvataidetta osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Tutkimus pyrki selvittämään, millainen ilmiö eheyttäminen on. Karvisen mukaan käsite aihekokonaisuus on yhteydessä seitsemään kategoriaan: tilaan, resursseihin, aiheen käsittelytapaan, laajuuteen ja keston, opetusjärjestelyihin, työskentelymuotoon ja ilmapiiriin. Käytin näitä Karvisen kategorioita hyväkseni suunnitellessani aihekokonaisuuksiin liittyvää kyselyä.

Peruskoulun opetussuunnitelma (1970) korosti holistista opetussuunnitelmaideaa sekä eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden merkitystä kaikissa oppiaineissa ns. läpäisevinä tavoitteina. POPS 1:n-komitean mukaan jäsentynyt tietovarasto on helpompi omaksua, kun hahmotetaan ensin laaja kokonaisuus, jota sitten eritellään pienempiin osa-alueisiin, kuin jos yritettäisiin myöhemmin liittää eri osa-alueita kokonaisuuksiksi. Eheyttämispyrkimykset tähtäsivät suoraan opetussuunnitelman pää tavoitteeseen, joka oli oppilaan harmonisen kokonaisehityksen edistäminen. Tavoitteet koskivat useita oppiaineita ja tarkoituksena oli laajempien kokonaisuuksien muodostaminen ajattelun avulla eikä vain ulkoa muistamalla. Opetut asiat oli tarkoitus ottaa käyttöön erilaisissa elämäntilanteissa ja ongelmanratkaisutilanteissa. POPS 1 korosti sekä horisontaalista että vertikaalista integraatiota. Komitea piti välttämättömänä, että mahdollisimman pian päästäisiin integroituihin laajempiin oppikokonaisuuksiin ja siten myös nykyistä harvempiin oppiaineisiin. Nämä pyrkimykset eheyttää opetusta jäivät kuitenkin keskeneräisiksi. (Rinne 1984, 264-269.)

Eheyttäminen voi olla vapaata tai sidottua. Eurooppalaisen kokonaisopetuksen luoja pidetään saksalaista Berthold Ottoa (1859 - 1933) (Kyröläinen 1994: 29). Otton opetuksessa otettiin huomioon lapsen luontainen kiinnostus ympäristöä kohtaan. Opetus edusti vapaata kokonaisopetusta, jossa lähtökohtana olivat oppilaiden omat elämykset ja elämäntilanteet. (Viljanen 1976: 103.)

Suomessa opetuksen merkittävimmäksi eheyttäjäksi nousi Aukusti Salo, joka oli saanut vaikutteita sekä saksalaisesta pedagogiikasta että Deweyn ajattelusta. Salon kokonaisopetus oli sidottua ja korosti etukäteissuun-

nittelua. Opetettavaa asiaa käsiteltiin samanaikaisesti eri oppiaineissa niin, että oppiaineiden rajat heikkenivät tai katosivat. Vuorovaikutuksen eli korrelaation periaatteen mukaisesti jokainen oppiaines liitettiin edellisen jatkoksi. (Salo 1946.) Läpäiseväksi eheyttämisperiaatteeksi Salo valitsi kotiseudun elämänpiirit (Kauranne 1994, 164).

Viime aikoina Dillon (2006) on esittänyt eheyttämiseen liittyviä ajatuksia määritellessään yhteyksien pedagogiikkaa (a pedagogy of connection). Dillon perustelee oppiaineiden ja tieteiden integroimistarpeita kestäväen tulevaisuuden näkökulmasta. Aikamme suuret ja kompleksiset kysymykset, sekä kasvatuksessa että yhteiskunnassa, eivät noudata oppiaineiden rajoja vaan vaativat ajattelua, joka on laajempaa ja yleisempää. Oppiaineiden rajat ylittävä työskentely vaatii ”juuriin menevää”(rhizomic) ajattelua tiedon organisoinnissa ja sekä integroivaa että yhdistävää (synthesise) ajattelua. (Dillon 2006, 262.)

Myös Åhlberg on kuvaillut kokonaisuutta koskevan, integroivan teorian piirteitä. Tieteellinen holismi ( integrativism) on lähestymistapa, jossa keskitytään samaan aikaan sekä systeemiin että sen relevantteihin osiin sekä siihen, miten osat liittyvät toisiinsa. Se on lähestymistapa, joka ottaa huomioon tieteen ja taiteen sekä muut inhimillisen toiminnan tuotokset ja perustuu siinä mielessä tieteelliseen humanismiin. Jokainen on vastuussa oppimisestaan, ajattelustaan sekä toiminnastaan ja rakentaa omaa integroivaa teoriaansa. Elämä on täynnä tilanteita, joissa tehdään valintoja, joiden pohjalta elämä ainakin osittain rakentuu. Åhlberg kuvaa yhdistävää, integroivaa teoriaa (integrating theory) koko ajan rakentuvaksi konstruktivistiseksi teoriaksi, jossa etsitään viisautta sekä laajempaa ja syvempää syysuhteiden ja päättelyketjujen ymmärtämistä. Viisaus edellyttää tietoa,

kokemuksia ja reflektiota. Rakkaus, huolehtiminen, on yksi integroivan teorian pääelementeistä. Huolehtiva, välittävä, yhteisö on ihanne kestävän tulevaisuuden kannalta. Välittäminen tekee elämästä tarkoituksellista. (Åhlberg 1998, 17-20.) Mielestäni Åhlbergin ajatusten taustalla voi nähdä Deweyn vaikuttajana.

Reetta Niemen (2009) väitöskirja käsittelee ympäristölähtöistä terveyskasvatuspedagogiikan kehittämistä. Tämä tutkiva opettaja kuvailee, kuinka hänen työnsä opettajana, ja sitä kautta myös toimintatutkimuksensa, perustuvat horisontaaliseen eheyttämiseen, jossa terveystiedon sisältöjä opiskellaan oppiainerajoja ylittävällä tavalla. Niemi korostaa opetuksen suunnittelun merkitystä. Hän pyrkii siihen, että kaikki opetuskokonaisuudet tukevat aihekokonaisuuksien teemoja. Luokassa toteutetaan yksi projekti kerrallaan ja opiskelussa korostuu toiminnallisuus. Oppilaat osallistuvat toiminnan suunnitteluun, tavoitteiden laatimiseen ja arviointiin. Myös vanhemmat saavat etukäteen tietoa lukuvuoden opetuskokonaisuuksista ja ovat olleet aktiivisesti mukana niiden toteuttamisessakin.

Eheyttämisen juuret ovat jo Herbartin (1776-1841) luomassa ensimmäisessä pedagogisessa kokonaisteoriassa. Herbart pyrki kasvattamaan hyviä ihmisiä. Hänen näkemyksessään eettisellä ja moraalisella kasvatuksella oli keskeinen asema. Herbart jakoi tiedon alueen kahteen ryhmään. Hänen mukaansa oli olemassa tieto, joka sisälsi kokemuseräisen ja tosiasiallisen tiedon sekä teoreettiset ideat, ja toisaalta oli olemassa eettisiä intressejä, jotka käsittivät henkilökohtaisen vakaumuksen, toisista välittämisen sekä pyrkimykset hyväntekeväisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon. Herbart halusi lisätä näiden kahden ryhmän integrointia koulussa. (Autio & Ropo 2004, 239 -240.)

Varsinaisena eheyttävän opetuksen uranuurtajana voi kuitenkin pitää John Deweytä, joka näki koulun pienoisyhteiskuntana, jossa opittiin mielekkään työskentelyn kautta. Näin koulusta tuli paikka, jossa opittiin elämää varten (Dewey 1943, 18.) Opetuksen lähtökohtana olivat lapsen neljä perusviettymystä, jotka ovat sosiaalinen viettymys, joka ilmenee keskustelussa ja viestinässä, viettymys tutkimiseen ja keksimiseen, viettymys tekemiseen ja rakentamiseen sekä viettymys taiteelliseen ilmaisuun. (Dewey 1943, 43–47.) Opetuksen eheyttämiseen Deweyllä oli selkeä ohje: ”*Asettakaa koulu yhteyteen elämän kanssa, niin kaikki oppiaineet joutuvat pakostakin vuorovaikutukseen keskenään.*” (Dewey 1943, 91.)

### Lähteet

- Aloni, N. 2002. Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education, Boston. Kluwer.
- Antikainen, A. 1992. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo. WSOY.
- Arola, P. 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917-1924. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteen laitos.
- Bauer, W. 2003. On the Relevance of Bildung for Democracy. Educational Philosophy and Theory. Vol. 35, No. 2, 2003.
- Brezinka, W. 1971. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Julius Beltz.
- Carr, W & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: The Falmer Press.
- Dewey, J. 1943. The Child and the Curriculum. The School and Society. Introduction by Leonard Carmichael. The University of Chicago Press. (Alkuperäinen: The School and Society. University of Chicago Elementary School 1899).
- Dewey, J. 1938. Experience & Education. Kappa Delta Pi. (Volume 1: Carbondale: Southern Illinois University Press. 1925).
- Dillon, P. 2006. A pedagogy of connection and education for sustainability. Teoksessa Rauma, A.-L., Pöllänen S., Seitamaa-Hakkarainen P. (toim.). Human Perspectives on Sustainable Future. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 99: Joensuun yliopistopaino. 2006.
- Dilthey, W. 1974. Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Einleitung von Manfred Riedel. Suhrkamp Verlag.



- Gadamer, H.G. 1990. Hermeneutik I. Wahrheit und Methoden. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gadamer, H.G. 2004. Hermeneutiikka, Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, J. 1987. Kommunikatiivisen toiminnan käsitteen tarkastelua. Teoksessa Kotkavirta, J. (toim.) Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1985. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1984. The Theory of Communicative Action. Volume One. Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press.
- Halinen, I. 2004. Teoksessa Loukola M-L (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä 1999. Mitä toimintatutkimus on? Teoksessa H.Heikkinen, R.Huttunen&P.Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Hirsjärvi, S. 1987. Curriculum from the Future-Oriented and Value-Futurological Perspective. Teoksessa Malinen, P. & Kansanen, P. (edit.) Research Frames of the Finnish Curriculum. Research Report 53, Department of Teacher Education University of Helsinki. 1987 (29-30).
- Hofmann, B. 2007-2008. Bildungstheoretische Didaktik. Wolfgang Klafki und die Didaktische Analyse. Saatavissa osoitteessa: [http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW1/lehrende/hoffmann/V\\_2\\_Bildungstheoretische\\_Didaktik\\_.pdf](http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW1/lehrende/hoffmann/V_2_Bildungstheoretische_Didaktik_.pdf)
- Horkheimer, M. 1991. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa Adorno, T.W., Horkheimer, M. & Marcuse, H. Järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, R. & Heikkinen H.L.T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Teoksessa H.Heikkinen, R.Huttunen&P.Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Huttunen, R. 2009. Indoktrination, Communicative Teaching and Recognition - Studies in Critical Theory and Democracy in Education. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 131. Joensuun yliopistopaino.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.
- Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä. Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 248.
- Kauranne, J. 1971 Kansakoulun opetukseen kohdistuvat integraatiopyrkimykset vuosina 1912-1939. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisuja.
- Kemmis, S. 1995. Action research and communicative action. A paper presented at Innovative Links Project, May 26, 1995.
- Klafki, W. 1976. Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kyröläinen, K. 1994. Eheyttävä opetus ja eräät alkuopetuksen sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A: 169. Turun yliopisto.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen missä pitää miettiä. Toimintatutkimus ympäristölähtöisen terveyskasvatuspedagogiikan kehittämisestä. Väitöskirjan käsikirjoitus. Jyväskylän yliopisto. Terveyskasvatuksen laitos.
- Nohl, H. 1988. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Oelkers, J. 1999. The Origin of the Concept of "Allgemeinbildung" in 18th Century Germany. Studies in Philosophy and Education 18: 25-41. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 44.
- Ropo, E.& Autio, T. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa Jaatinen, R., Kaikkonen, P. ja Lehtovaara, J (toim.). Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta -puheenvuoroja sillanrakentajille (s.244). Tampere: Univ. Press.
- Salo, A.1946. Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma kokonaisperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. 1987. Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan: Wilhelm Dilthey- Herman Nohl-Theodor Litt. Acta Universitatis Ouluensis, series E, No. 5.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Suonperä, M. 1995. Teoksessa Anttonen, E., Helakorpi, S., Juuti, P, Summa, H. ja Suonperä M. (toim.) Laatu koulun. Juva: Opetus 2000, WSOY.
- Suoranta, J.1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampereen yliopisto.
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Jyväskylä: Cummerus.
- Viljanen, E. 1976. Koulukasvatuksen kysymyksiä. Oulu: Pohjoinen.
- Voutilainen, T.& Mehtäläinen, J. & Niiluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Walberg, J. etc. 1984. Improving the productivity of America`s schools. Educational Leadership, 41, May 19-27.
- Åhlberg, M. 1998. Ecopedagogy and Ecodidactics: Education for Sustainable Development, Good Environment and Good Life. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 69. Joensuun yliopisto.

# **4. Yhteisöllisyyttä tavoittamassa – hiphop-tanssin mahdollisuudet nykypäivän koulussa**

*Anna-Maria Nurmi*

Myöhäismodernin ajattelutavan mukainen yksilöllisyyden korostaminen (Tolonen 2008) on johtanut siihen, että nykynuoret ovat sosiaalistuneet yksilöllisyyttä vaalivaan kulttuuriin kansainvälisyyden ja kulutuksen hengessä. Perinteiset arvot ovat korvautuneet yksilöllisemmillä arvoilla ja yhteisöllisyyden kokemukset esimerkiksi lukiossa ovat saattaneet vähentyä luokattomuuden myötä. Nämä yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset näkyvät myös liikuntakulttuurissa, jota kuvastaa hauskanpitoon ja kehon habitukseen eli ulkonäköön liittyvät tekijät (Koski 2000, 19–20). Liikuntakulttuuri onkin Aaltosen (2007) mukaan kehittynyt suuntaan, jossa on enemmän nuorisokulttuurisia piirteitä.

Nuorisokulttuurisista piirteistä huolimatta liikuntamuodot eivät kuitenkaan tavoita kaikkia nuoria, vaikka vapaa-ajan harrastukset ovat merkittävä sosiaalistaja nuorten elämässä. Koulu on paikka, jossa kaikki nuoret kohdataan ja jossa on mahdollisuus luoda yhteisöllisyyttä. Kiilin (2008) mukaan nuorten ja lasten osallistumistapojen kehittäminen koulussa on

merkittävä haaste, sillä suomalaista koulua on kritisoitu oppilaiden osallistumismahdollisuuksien vähäisyydestä. Lukion opetussuunnitelma kuitenkin korostaa yhteisöllisten opiskelumuotojen merkitystä, koska niillä on keskeinen rooli koulun ja oppilaiden hyvinvoinnissa (Lukion opetussuunnitelma 2003). Koulun tulisi ymmärtää nuorten moniulotteista maailmaa ja tuottaa aitoja yhteisöllisyyden kokemuksia. Vaikka virtuaalimaailman kasvoton sosiaalisuus lisääntyy koko ajan nuorten elämässä, se ei tarjoa todellista vuorovaikutusta.

Tässä artikkelissa tarkastelen hiphop-tanssia nuorisokulttuurisena liikuntamuotona koulun yhteisöllisyyden luojana. Tarkasteluni perustuu parhaillaan työn alla olevaan väitöskirjatutkimukseeni oppilaiden kokemuksista hiphop-tanssista ja sen opettamisesta. Väitöskirjani ensimmäisessä artikkelissa (Nurmi & Hirvensalo 2007) tarkastelin oppilaiden kokemuksia hiphop-tanssista lukion hiphop-kerhossa. Oppilaat saivat kerhosta yhteisöllisyyden kokemuksia. Näiden kokemusten avulla hahmotan hiphop-tanssin mahdollisuuksia yhteisöllisyyden luojana nykypäivän koulussa.

### **Yhteisöllisyys ja nykypäivän koulu**

Yhteisöllisyys käsitteenä sisältää ajatuksen yhteisöön kuulumisesta. Yhteisöön kuuluminen edellyttää Hyypän (2002, 50–51) mukaan löyhiä sosiaalisia siteitä yhteisön jäsenten välillä, sillä vahvat siteet voivat johtaa ryhmään kuulumattomien syrjintään ja epädemokratiaan. Yhteisöllisyyden synnyssä onkin tärkeää, että jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus esittää omat näkemyksensä ja mielipiteensä yhteisöä koskevista asioista ja olla mukana tekemässä yhteisöä koskevia päätöksiä (Tirri 1998, 20).

Koulu on yhteisö, jossa muodostuu monia erilaisia sosiaalisia suhteita, eroja ja yhteisyyttä. Työyhteisönä koulu toimii kannustavana oppimisympäristönä, jonka tavoitteena on työskentelyn kehittämisen lisäksi yhteisöllisyyden edistäminen. (Gordon & Lahelma 2003.) Yhteisöllisyys on lukion opetussuunnitelmassa yksi päämääristä, johon pyritään sellaisen toimintakulttuurin avulla, joka korostaa koko yhteisön jäsenten vastuuta, on avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä kehittämiseen muun muassa oppilaskuntatoiminnan kautta. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhteisöllisyys on osa arvopohjaa, jota perusopetuksen tulisi edistää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Yhteisöllisyystavoitteiden saavuttaminen saattaa olla koulussa kuitenkin hankalaa, koska nykyisen koulun perinteiset työskentelytavat ovat Lehtisen (2004, 58) mukaan ongelmallisia. Vaikka opetussuunnitelmissa yhteisöllisyys on yksi keskeinen tavoite, niin perusopetuksen kuin lukionkin puolella, on opetussuunnitelmat rakennettu siten, että ne ovat tehokkaita suurten tietomäärien opettamisessa. Siten monimutkaisten kokonaisuuksien oppiminen tai opitun yleistäminen saattaa jäädä toteutumatta. Arvaja (2005) korostaakin, ettei koulun toimintakulttuuri yleensä tue yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllisten työtapojen näkökulmasta tarkasteltuna, ryhmissä ratkaistavat yksinkertaistetut ongelmat eivät tarjoa oppilaille edellytyksiä vuoropuhelulle ja yhteiselle uuden tiedon omaksumiselle (Lehtinen 2004, 58).

Koulun arviointikulttuurin Lehtinen (2004, 58) näkee myös ongelmallisena yhteisöllisyyden edistämisen kannalta. Koulussa vallitseva arviointikulttuuri vaikeuttaa yhteisöllisten työskentelytapojen nousemista keskeisiksi toimintamalleiksi. Arviointi kohdistuu koulussa ensisijaisesti yksilöön jo pelkästään sen takia, että opettajan on helpompi arvioida sellaisia taitoja ja osaamista, joihin hän on omalla opetuksellaan suoraan vaikuttanut. Samaa mieltä on myös Niemi (2008), jonka kokemuksen mukaan suomalaisessa koulussa vallitsee kilpailua tukeva ilmapiiri. Oppimista kuuluu arvioida ja yksilöiden suoritukset nostetaan keskiöön.

On huomioitava, että osalle oppilaista on luonnollisempaa työskennellä yksilöllisesti, mutta niin kuin Lehtinen (2004, 58) toteaa, oppilaan yksilöllisyyden ja koulun kasvatustavoitteiden välillä olisi löydettävä tasapaino ja pyrittävä opettamaan sellaisia sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan ryhmiin liittymisessä. Koulun tulisi siis luoda toimintaedellytyksiä yhteisölliseen toimintaan myös sosiaalisesti heikommille oppilaille (Mt), jotta yhteisöllisyyden käänköpuolella olevalta syrjäytymiseltä välttyttäisiin (Hyypä 2002, 99).

### **Koulun kadotettu yhteisöllisyys**

Syrjäytyminen on aihe, joka on viime aikoina puhuttanut paljon mediassa Kauhajoen jälkeisen koulutragedian jälkeen. Koulu on joutunut suurennuslasin alle ja koulukulttuurin kadonnutta yhteisöllisyyttä on peräänkuulutettu. Ikosen (2006, 94–98) mukaan historiallisessa valossa tarkasteltuna suomalaista koulua on leimannut kuitenkin jopa vahva yhteisöllisyys. Yhteisöllisyys on ollut lähinnä symbolista ja liittyy ajallisesti

sotien jälkeiseen aikaan, jolloin koulun rooli kansallisen identiteetin rakentamisessa oli tärkeä ja sitä kautta myös vahva. Silloin yhteisöllisyyttä rakennettiin suhteessa kansallisiin hyveisiin kun taas nykyisessä globaalissa maailmassa koulun yhteisöllisyystavoitteet saattavat ulottua laajimmillaan koko ihmiskuntaan (Rautiainen 2008, 17).

Yhteisöllisyystavoitteet ovat näkyvästi osa valtakunnallista opetussuunnitelmaa, mutta näkyykö yhteisöllisyys esimerkiksi tämän päivän lukiolaisen arjessa? Suoranta (2003) kritisoikin nykykoulun tuottamaa kansalaisuutta. Hänen näkemyksensä mukaan koulu ei pysty kasvattamaan rohkeita ja itsenäiseen kansalaisuuteen kykeneviä toimijoita, vaan lopputuloksena on ulkopuolisuutta ja voimattomuutta. Ulkopuolisuus ja voimattomuus johtavat helposti syrjäytymiseen. Yhteisöllisyyden kokemus on se voimavara, jonka avulla yksilöitä olisi mahdollista sitoa yhteen. Kuten Aapola ym. (2003) toteavat osuvasti: ”Yksilöllisyyttä tasapainottaa yhteisöllisyys”.

Miten siis tavoittaa koulun yhteisöllisyyttä uudelleen? Rautiaisen (2008, 15) mukaan koulun tulisi edustaa demokraattista kasvualustaa, jossa oppilaille ja opiskelijoille tulisi olla ”kansalaisoikeuksia” myös koulussa. Osallisuus koulussa tehtäviin päätöksiin voisi lähentää oppilaita ja koko muuta virallista koulua. Näin oppilaiden omilla kokemuksilla ja omilla mielipiteillä olisi väliä. Korhonen (2008, 68) ehdottaa näkökulman vaihdosta lapsiyksilöitä tarkasteltaessa. Katse tulisi laajentaa yksilöstä kulttuuriseen lapsuuteen eli niihin ilmiöihin, jotka kiinnostavat nykypäivän lapsia ja joihin kasvattajien siten tulisi ottaa kantaa. Hänen ehdotuksensa on

osuva myös nuorista puhuttaessa. Oleellista on huomioda niitä ilmiöitä, jotka ympäröivät nykyajan nuoria.

Hiphop-kulttuuri on yksi nykypäivän populaarisista nuorisokulttuureista, ilmiö, joka kiinnostaa nykypäivän nuoria. Omassa tutkimuksessani nostin oppilaiden kokemukset keskiöön. Oppilaat osallistuivat päiväkirjoillaan jaksojen sisältöjen suunnitteluun ja he saivat esittää toivomuksia läpikäytävistä hiphopin tanssityyleistä. Hiphop-tanssi valikoitui kerhon sisällöksi oman lajitaustani takia ja myös siksi, että hiphop-tanssi ja muut katutanssilajit olivat ja ovat edelleen hyvin esillä mediassa ja myös osaksi siksi suosittuja. Oppilaille hiphop-tanssi oli tärkeä osa heidän koulukulttuuriaan ja yksi oppilaista kuvasikin hiphop-tanssin tuloa kouluun näin: *"Tätä on odotettu kauan"*.

### **Hiphop-tanssi**

Hiphop-tanssi on osa 1970-luvulla syntynyttä hiphop-kulttuuria, joka koostuu MC:n, DJ:n, graffitipiirtäjän ja breikkarin taidoista. Hiphop-tanssi kehittyi akrobaattisesta breikkauksesta 1980-luvulla ja syrjäyttikin tämän joksikin aikaa. Hazzard-Donald (2004) määrittelee hiphop-tanssin sisällöksi kolme eri tyyliä; waack, breakdance ja rap dance. Waack tyylissä yhdistyvät kehon keskustasta pois päin tehty ääriasentoihin viedyt, nopeat liikkeet, jotka palautuvat nopeasti takaisin. Breakdance on akrobaattinen tanssimuoto, jossa korostuvat lattialla tehtävät liikkeet kuten freezet. Rap dancen Hazzard-Donald (2004) määrittelee atleettiseksi yksilötanssi-muodoksi.



Katutanssin sisällön yksiselitteinen määrittely on kuitenkin vaikeaa, koska niin kuin Nieminenkin (2003) toteaa; jokaisella on lopulta oma hiphopinsa. Samalla tavalla hiphop-tanssi näyttäytyy yksilöllisesti sen harrastajalle. Jaottelu ei siis ole tarkoituksenmukainen huomioon ottaen sen, että hiphop-kulttuuri elää ja muuttuu ajan hengessä koko ajan ja ottaa vaikutteita esimerkiksi kamppailulajeista. Katutanssia ei siten voi kategorisoida tiettyihin tyylihin, koska siinä on vaikutteita laajemmin kaikista katutanssityyleistä.

Katutanssissa ei ehkä oleellisinta olekaan sen sisällön määrittely vaan se, mitä se antaa harrastajilleen. Sara Hirn (Hacklin 2003), katutanssilajien ammattilainen, kokee, että katukulttuurin eli hiphop-kulttuurin parissa oppii joka päivä itsestään jotain uutta. Hirn näkee, että vaikuttavinta katutanssin ymmärryksessä on sen merkitys harrastajille; ”se on muuttanut niin paljon ihmisten elämää, luonut mielettömiä tanssijoita ja persoonia”. (Hacklin 2003.) Katutanssi nuorisokulttuurisena liikuntamuotona voi olla yksi mahdollisuus yhteisöllisyyden luomiselle. Katutanssiin kuuluu hiphop-kulttuurin tavoin suvaitsevaisuus ja ajatus siitä, että jokainen on omana yksilönään tärkeä. Siten omaperäinen tanssityyli on tavoiteltavaa. Hiphop-kulttuuri kuin myös hiphop-tanssi muodostaa nuorten muiden kulttuurien tavoin omia, vahvoja yhteisöjä, johon kuulumisen saattaa olla nuorelle hyvin merkittävää.

### **Hiphop-tanssi osana koulua**

Väitöskirjatutkimuksessani hiphop-tanssi koulussa antoi oppilaille kokemuksia onnistumisesta ja yhteisöllisyydestä. Hiphop-tanssista tuli osa

koulua ja siten osa oppilaiden arkea. Lukuvuonna 2004–2005 pidin länsisuomalaisessa lukiossa hiphop-kerhon, joka oli avoin kaikille oppilaille. Kerhossa oli 22 oppilasta. Tarkoituksena oli tutustuttaa oppilaat hiphop-tanssin tekniikkaan, tyyliin ja historiaan. Kerhon tavoitteita olivat itsenäisyys, oppilaiden aktiivisuus, taitojen kehittyminen ja yhteisöllisyys. (Nurmi & Hirvensalo 2007.)

Kerho jakaantui lukion viiteen jaksoon. Kerho alkoi ensimmäisen jakson puolivälissä, joten sille jäi neljä kokonaista jaksoa, joista jokainen jakso kesti noin 8–9 tuntia. Jaksojen päätteeksi oppilaat kirjoittivat päiväkirjaa ja lisäksi he täyttivät alkukyselyn ja osallistuivat loppuhaastatteluun. Jokaisella jaksolla oli oma teemansa ja oppilaiden päiväkirjat toimivat seuraavan jakson suunnittelun pohjana. Kerhossa harjoiteltiin paljon esiintymistä ja palautteen antoa toisille.

Oppilaat eivät tunteneet toisiaan kovin hyvin kerhon alkaessa, koska suurin osa oppilaista oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Oppilaat tutustuivat toisiinsa paremmin kerhossa hiphop-tanssin kautta ja päiväkirjojen ja muun aineiston mukaan yhteisöllisyyden tunne ryhmässä tiivistyi kerhon loppua kohti. Tärkeää oli myös se, että oppilaat kokivat olevansa samaa ryhmää. *”Täällä muuten ei ole verhoa ykkösten, kakkosten ja kolmosten välillä, vaikka muulloin se koulussa ilmenee. Täällä kaikki on samaa ryhmää, se tuo luottavaisen olon/mielen”* (II jakson päiväkirja). (Nurmi & Hirvensalo 2007.)

Merkittävä yhteisöllisen kokemuksen tuottaja oli esitys kevätjuhlassa. Oppilaat kokivat esitykseen harjoittelun yhteisenä projektina, jossa jokaisen panos oli tärkeä. (Nurmi & Hirvensalo 2007.) Ensimmäiseen yhteiseen

esitykseen joulujuhlissa osallistui vain kahdeksan oppilasta ja keväällä kolmea oppilasta lukuun ottamatta kaikki halusivat osallistua esitykseen. Yhteinen tanssiesitys koettiin merkitykselliseksi. Tanssiin liittyikin yksilöllisyyden lisäksi keskeisesti toisen ihmisen kohtaaminen ja sosiaalisuus. Muut ihmiset ja yhteiskunta ovat tanssissa läsnä. (Hanna 1979, 3–5.) Hiphop-tanssi osana koulun arkea antoi mahdollisuuden oppilaille kuulua ryhmään luokka-asteesta riippumatta. Yhteinen vaatetus, tanssiliikkeiden nimet, yhteiset koreografiat ja yhdessä vietetty aika koulukulttuurin sisällä loi yhteisön, jonka kaverisuhteet ovat olemassa vielä tänäkin päivänä.

### **Pohdintaa nykykoulun yhteisöllisyydestä**

Nykynuorten moniulotteinen maailma tuo oman haasteensa koululle, mutta myös vaatimuksen. Koulun haasteena on nuorten alati muuttuva maailma ja se tosiasia, että koulun asema nuorten elämää jäsentävänä tekijänä on jäänyt taka-alalle uusien oppimisympäristöjen vallatessa siltä tilaa. Nämä oppimisympäristöt ovat levittäytyneet koulun ulkopuolelle: mediaan, kulutukseen ja harrastuksiin (Aittola ym. 1994; Jokinen 1996, 29–32.)

Koulun vaatimuksena tässä alati muuttuvassa yhteiskunnassa on yhteisöllisyyden luominen ja siten syrjäytymisen ehkäiseminen. Tähän vaatimukseen koululla on täydet mahdollisuudet vastata, jos koulun opetussuunnitelmien kehitys ja koulun käytännön tason kehitys etenee uudistuksen mahdollistavaan suuntaan. Tällä hetkellä koulun opetussuunnitelmat elävät omaa elämäänsä kaukana nuorten arjesta ja siten pedagogisessa toiminnassa koulussa on vaikea hyödyntää nuorten eri

elämänpiireihin liittyviä kokemuksia, jotka sisältävät oppimisen, haaveiden ja tulkintojen monimuotoisuutta sekä vuorovaikutuksellisia tapahtumia (Laine 2000, 192). Koulun virallisen puolen – lakien ja opetussuunnitelmien – on vaikea linkittää nuorten kulttuureja osaksi koulua. Nuorten oman maailman huomioiminen on nykypäivän koulussa paitsiossa (Tolonen 2001, 256).

Nuorten omilla kulttuureilla on kuitenkin todettu olevan merkittävä rooli nuorten aikuistumisprosessissa (Helve 2005). Freire (1996, 127) näkeekin, että kasvatuksen tulisi lähteä nuorten omasta maailmasta. Opetussuunnitelman tulisi antaa enemmän tilaa nuorisokulttuureille ja nuorten omalle maailmalle. Tämä voisi mahdollistaa nuorten omaehtoisen toiminnan ja sitä kautta yhteisöllisyyden kokemusten löytymisen. Nuorten kulttuurit ja maailma ovat joka tapauksessa koulussa läsnä, kyse on vain siitä miten koulu opetussuunnitelmineen haluaa niihin suhtautua. Asian voisi hyvin kiteyttää niin kuin Nuutinen (2004) kirjoittaa: ”mitä vähemmän opetussuunnitelmaan perustuva nuorisokulttuuri antaa tilaa omaehtoiselle luovuudelle ja siitä kumpuavalle hyvälle ololle, sen suurempi sosiaalinen tilaus on kaupallisen kulttuurin kouluun ujuttautuvilla tarjouksilla”.

Samanhenkisesti kirjoitti Hoikkala (1989, 47) jo 1980-luvun lopulla yhdeksäsluokkalaista poikia koskeneessa tutkimuksessaan, jossa hän totesi aika yksioikoisesti, että nykyinen koulu ei kelpaa samaistumiskohteeksi katukulttuurin eläjille. Samoilla linjoilla on myös McLaren (1995, 37–47), joka näkee kouluelämän lähinnä sekasortoisena areenana, jossa luokkahuone- ja nuorten katukulttuuri kohtaavat. Nuoret sitoutuvat tunteella kadulta saatavaan tietoon kun taas koulusta saatu rationalistinen tieto ei ehkä kosketa kaikkia nuoria. Nykypäivän nuorten elämässä heidän omilla

alakulttuureillaan on merkitystä ja näiden huomioiminen koulussa saattaisi olla alku yhteisöllisyyden kokemusten tuottamiselle.

Omassa tutkimuksessani (Nurmi & Hirvensalo 2007) nuorten yhteisöllisyys ja oma tila koulussa löytyivät hiphop-tanssin kautta. Hiphop-tanssi antoi oppilaille mahdollisuuden olla osa sosiaalista yhteisöä, jossa heidän kokemuksillaan oli merkitystä. Oppilailla oli mahdollisuus vaikuttaa kerhon sisältöihin ja esimerkiksi heidän oma toiveensa yhteisistä huppareista toteutettiin. Yhteinen pukeutumistyyli oli monelle oppilaalle tanssin ohella se ryhmää yhdistävä tekijä. Laine (1997, 17) näkeekin nuorten omat tyyllilliset ratkaisut vastalauseena koulun institutionaalisille vaatimuksille. Nuorisokulttuuriset esittämistavat, puhe- ja pukeutumistavat voivat tarjota kompensatiota koulun eteenpäinsuuntautuvalla kehityskululle. Näin oppilaat luovat omaa tilaa itselleen koulussa. (Mt.) Hiphop-kerhossa oppilaat kokivat, että heillä oli mahdollisuus vaikuttaa koulun sisällä johonkin. Niin kuin Kostiainen (2007) näkee, terveessä yhteisöllisyydessä on tilaa itsenäisille valinnoille.

Oppilaiden itsenäiset valinnat tulisi nostaa arvoonsa kouluinstituution kadonnutta yhteisöllisyyttä tavoitettaessa. Suoranta (2003, 32) painottaa koulun juhlapuheiden ja reaali maailman välistä kuilua: koulu näyttäytyy demokraattisena instituutiona, mutta on todellisuudessa ehkä kaikkea muuta kuin sitä. Demokraattinen päätöksenteko, johon myös oppilailla olisi mahdollisuus osallistua, on keskeistä yhteisöllisyyden synnyssä (Tirri 1998, 20). Ahonen (2007) näkeekin asian aika yksioikoisesti: Suomessa pitäisi kouludemokratia keksiä uudelleen.

Kouludemokratian löytymiselle vastaus voi löytyä nuorten oman maailman ja kulttuurien kokonaisvaltaisesta huomioimisesta; vahva yhteisöllisyys on parhaimmillaan vahvaa demokratiaa (Rautiainen 2008, 17). Rautiainen (2008, 147) näkee koulun mahdollisen muutoksen kumpuavan käytännön tasolta, opettajista, joiden työn uudelleen tarkastelua hän pitää koulun muutoksen edellytyksenä. Itse näen asian laajemmin niin teorian kuin käytännönkin tasolla koko kouluinstituutiota koskevana yhteisenä muutoshakuisuutena. Koulun olisi aika kriittisesti tarkastella sen nykypäivänä tuottamaa yhteisöllisyyttä ja samalla ymmärtää omat mahdollisuutensa tulevaisuudessa yhteisöllisten kokemusten tuottajana. Koulun rooli säilyttäjänä tulisi kääntää yhteiskuntaa uudistavaan suuntaan.

## **Lähteet**

- Aaltonen, K. 2007. Liikunta nuorisokulttuurina. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 76, 320–326.
- Aapola, S., Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Lehtonen, J., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2003. Hyviin käytäntöihin. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Ahonen, S. 2007. Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–49.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 25(5), 472–482.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Freire, P. 1996. Letters to Christina. New York: Routledge.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Hacklin, S. 2003. Tanssi Sara ”lil flex” Hirn. URB 03. Urbaani festivaali. (3), 11.
- Hanna, J. L. 1979. To dance is human: a theory of nonverbal communication. Texas: University of Texas.
- Hazzard-Donald, K. 2004. Dance in hip-hop culture. Teoksessa M. Forman & M.A. Neal (toim.) That’s the joint! The hip-hop studies reader. New York: Routledge.
- Helve, H. 2005. Nuorten arvojen, maailmankuvien ja katsomusten muutokset. Teoksessa

- Tommi, Hoikkala, Sofia, Laine & Jyrki, Laine (toim.) Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Loki, 205–222.
- Hoikkala, T. 1989. Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Painokaari.
- Hyypää, M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. SoPhi 102. Jyväskylä: Minerva.
- Jokinen, K. 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa Suurpää, Leena. & Aaltojärvi, Pia. (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: SKS, 23–50.
- Kiili, J. 2008. Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. Kasvatus (39)1, 50–62.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 183–197.
- Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä. Filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen budo. Tampereen yliopisto.
- Kostiainen, L. 2007. Yksilöllinen oppimisyhteisö. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 71–90.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisu 13.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Jyväskylä: Sophi.
- Lehtinen, E. 2004. Oppimisympäristöt. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- McLaren, P. 1995. Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era. Second edition. New York: Routledge.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa M. Lanås, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 121–147.
- Nieminen, M. 2003. Ei ghettoja, ei ees kunnan katuja. Hiphop suomalaisessa kontekstissa. Teoksessa Kimmo, Saaristo (toim.) Hyvää pahaa rock'n'roll. Sosiologisia kirjoituksia rockista ja rockkulttuurista. Helsinki: SKS, 168–190.
- Nurmi, A.-M. & Hirvensalo, M. 2007. Hip hop-kerho lukion liikunnanopetuksessa – silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin. Liikunta & Tiede 44(6), 38–42.
- Nuutinen, P. 2004. Nuoret – koulu – tulevaisuus. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 350.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisenä yhteisönä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 187.

- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseuran julkaisu 10.
- Tolonen, T. 2008. Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyylit ja luokkaerot. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 226–254.



# **5. Radikaali paha (koulu)maailmassa – Kantin ja Arendtin näkemysten vertailua**

*Matti Taneli*

Tarkastelen tässä artikkelissa, miten Immanuel Kantin käsitys radikaalista pahasta ja Hannah Arendtin käsitys pahan banaalisuudesta auttavat meitä älyllisesti ymmärtämään koulusurmia ja koulusurmaajia? Immanuel Kant (1724–1804) on yksi kaikkien aikojen merkittävimmistä filosofiista. Hänen kolme kritiikkiänsä, so. *Puhtaan järjen kritiikki*, *Käytännöllisen järjen kritiikki* ja *Arvostelukyvyn kritiikki*, ovat ehdottomasti pysyviä merkkipääljuja länsimaisen filosofian historiassa. Kant käsitteli luennoissaan monien tieteenalojen kysymyksiä, mutta ainoaksi kasvatusfilosofiseksi kirjaksi jäi hänen oppilaansa ja elämäkerrankirjoittajansa Friedrich Theodor Rinkin toimittama *Über Pädagogik* (1803), joka on koottu Kantin eri elämänvaiheiden muistiinpanoista ja luennoista (Kuehn 2002, 408).

Saksanjuutalainen filosofi ja politiikan teoreetikko Hannah Arendt (1906–1975) on käsitellyt banaalia pahaa teoksessaan *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* (1964). Hän tuli elinaikanaan laajimmin tunnetuksi nimenomaan selonteostaan Israelin tiedustelupalvelun

pidättämän natsirikollisen Adolf Eichmannin oikeudenkäynnistä Jerusalemissa vuonna 1961.

Seuraavassa tarkastelen aluksi Kantin näkemyksiä radikaalista pahasta, jotka hän esiin tuo kirjassaan *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* (myöhemmin *Uskonto*). Teos ilmestyi vuonna 1793 ja sitä voidaan pitää hänen uskonnonfilosofisista teoksistaan tärkeimpänä. Kirjan neljästä tutkielmasta kahdessa ensimmäisessä tarkastellaan radikaalia pahaa. Kant käyttää kehittämäänsä radikaalin pahan käsitettä ensimmäisen kerran vasta tässä *Uskonnessaan*. Kant ei tarkoita radikaalilla pahalla absoluuttista pahuutta, vaan ylipäättään pahan mahdollisuutta. Hän nimittäin puhuu pahan eri asteista. (Bernstein 2002, 20; Lehtinen 2004, 16–18.) Radikaalilla pahalla hän ei myöskään tarkoita mitään olemassa olevia pahuuden muotoja. Radikaali paha ei ole erityinen pahan laji tai tyyppi kuten Kantin jälkeen tarkasteleman Hannah Arendt antaa ymmärtää kirjassaan *The Origins of Totalitarianism* (1951) (Nevanlinna 2004, 107.)

### **Radikaali paha perisynnin filosofisena vastineena**

Radikaalia pahaa (radikal Böse) Kant käsittelee kahdessa tutkielmassaan. Ensimmäisessä tutkielmassaan hän tarkastelee kysymystä siitä, ovatko ihmiset luonnostaan moraalisesti hyviä vai pahoja. Kantin mielestä tämä erottelu tarkoittaa ainoastaan sitä, että ihmisessä täytyy olla perusta, joka on meille kuitenkin selittämätön, hyvän ja pahan periaatteiden hyväksymiselle. Hän kutsuu tietoisesti omaksuttua lainrikkomisen periaatetta ”ihmisluonnon taipumukseksi pahaan” tai jopa ”radikaaliksi pahaksi”

Radikaalin pahaan liitetyt assosiaatiot Auschwitzin kaltaisiin tapahtumiin ovat kantilaisittain ajateltuna virheellisiä. Radikaali paha on teoreettinen konstruktio, jonka avulla selitetään se, miten paha on mahdollista. Kant ajattelee moraalisen pahan olevan sitä, että valitaan moraalilain, so. kategorisen imperatiivin, vastaisia maksiimeja eli toimintaohjeita. Radikaali paha sen sijaan on ”subjektiivinen perusta”, joka tekee tällaisen toimintaohjeiden valitsemisen mahdolliseksi. (Nevanlinna 2004, 107.) Hän pitää radikaalia pahaa tietyin tavoin kristillisen, augustinolaisen, perisynnin (*peccatum originale*) filosofisena vastineena. Moraalista konversiota eli kääntymystä (parannusta) hän vertaa kristilliseen pelastusoppiin. Kant perinteisestä kristinopista poiketen korostaa ihmisen henkilökohtaista ja täydellistä vastuuta radikaalista pahasta ja moraalisesta parannuksesta. Hänen näkemyksensä moraalisen kääntymyksen ”pelastavasta merkityksestä” muistuttaa kristilliseksi heresiaksi eli harhaopiksi kutsuttua pelagiolaisuutta, jonka mukaan ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan pelastumiseensa. Luterilaisuudessa on taasen ajateltu niin, että Jumala vanhurskauttaa eli tekee Jumalalle kelpolliseksi jumalattoman ilman lain tekoja, yksin uskosta, yksin armosta, Kristuksen tähden (*Sola fide, sola gratia pro Christi*)

Kantin mielestä ihminen ei ole luonnostaan moraalisesti hyvä, eikä paha. Syntiinlankeemus oli oikeastaan ihmisen ensimmäinen vapaa teko. Kant sanoo kirjoituksessaan *Mutmasslichen Anfang der Menschengeschichte*, että ”luonnon historia siten alkaa hyvästä, koska se on Jumalan aikaansaannosta, mutta vapauden historia alkaa pahasta, joka on ihmisen tekoa” (Kant 1973, 56.). Hän siis hylkää kristillisen perisyntiopin ja sanoo, että syntilankeemus oikeastaan oli ihmisen ensimmäinen vapaa teko.

Jo vuonna 1788 ilmestyneessä *Käytännöllisen järjen kritiikissä*, toisessa suuressa kritiikissään, Kant erottaa toisistaan tahdon (*Wille*) ja tahtomiskyvyn ylipäänsä, siis kyvyn tuottaa toimintaa ohjaavia periaatteita (*Willkür*). Toisin kuin perisynti, jota kristinuskon mukaan pidetään perittynä, radikaali paha on kantilaisittain ymmärrettynä jokaisen ihmisen itsensä aiheuttamaa, so. vapaasti valitsemaa, ja näin ollen jokainen on moraalisesti vastuussa siitä. Kantin mukaan ihmisessä on taipumus pahaan mutta jokainen on vastuussa myös taipumuksestaan pahaan, vaikka taipumus pahaan on sisäistä (*innate*) ja synnynnäistä (*inborn, angeboren*). Radikaali pahuus ei ole kuitenkaan siten synnynnäistä, että se välttämättömästi ehdollistaisi ihmisluontoa. Toisaalta Kantin näkemys radikaalista pahasta on kuitenkin traditionaalisen kristillisen perisyntin mukainen siinä, että siinä todetaan pahan poistamaton yleisyys, vaikka hän hylkää sen käsityksen kvasiluonnollisesta periytyvyydestä, koska ihminen on perustavasti vapaa. (Nevanlinna 2004, 107–108.)

Kun Kant puhuu ihmisen taipumuksesta pahaan, hän tarkoittaa tällä taipumuksella (*Hang, propensio*) ”ihmisyyteen ylipäättään satunnaisesti kuuluvan mielihalun (tavanomaiseksi vakiintunut himo, *concupiscentia*) mahdollisuuden subjektiivisista perustaa”. Taipumus on subjektin vapaan tahdon ominaisuus, joka ”oikeastaan on vain ennakkovalmius himoita sellaista nautintoa, jonka kokeminen herättää subjektissa siihen kohdistuvan mielihalun (*Neigung*). Mielenlaatu (*Gesinnung*) on Kantin mukaan toimintaohjeen omaksumisen viimekätinen subjektiivinen perusta ja ihmisen itsensä valitsemaa. Tämä valinta ei ole tapahtunut ajassa, fenomenalisessa maailmassa, vaikka pahan alku on ajassa, vaan valinta on oletettava ajattomaksi, transsendentaaliseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että

ihminen on ajattomassa, noumenaalisessa (numenaalisessa) maailmassa, intelligiibelissä, vain järjellä käsitettävässä yliaistillisessa, teossaan valinnut taipumuksen pahaan moraaliseksi mielenlaadukseen. (Kant 1996, 76–79; Kotkavirta 2004, 81.)

Tähän liittyen Kant sanoo Uskonnon ensimmäisessä tutkielmassaan: ”Moraaliselle ominaisuudelle, josta meidän tulee olla vastuussa, ei pidä kuitenkaan etsiä ajallista alkua, vaikka tämä onkin välttämätöntä, jos halutaan selittää sen kontingentti eli satunnainen olemassaolo (ehkä juuri tämän heikkoutemme mukaisesti myös Pyhä kirja on kuvannut alun ajalliseksi.)” Lisäksi hän perustelee moraalisen valitsemiskyvyn ajattomuuden välttämättömyyttä toisessa ensimmäisen tutkielmansa kohdassa:

”Moraalinen paha on vaikutus, jonka syy-yhteydet perustuvat vapauden lakiin. Kun valitsemiskyky aiheuttaa tällaista pahaa, sitä ei määritä mikään ajallinen perusta vaan pelkkä järjen käsite. Näin ollen sitä ei voi johtaa mistään *edeltävästä* asiantilasta; jos taas pahaa toimintaa tarkastellaan *tapauksena* maailmassa, sen ajatellaan viittaavan luonnollisiin syihin. On ristiriitaista etsiä ajallista alkuperää vapaalle toiminnalle (ikään kuin se syntyisi luonnollisesta syiden vaikutuksina); on siis myös ristiriitaista etsiä ajallista alkuperää ihmisen moraalille mielenlaadulle sikäli kuin sitä pidetään satunnaisena, sillä se on vapauden *käytön* perusta, jota pitää etsiä ainoastaan järjen käsitteistä (kuten vapaan valitsemiskyvyn määrityspäätöstä ylipäätään).” (Kant 1996, 85–86, 88; Kant 2004, 57–58, 60–61.)

Kantin mukaan mielenlaatu (*Gesinnung*) on selittämätön. Se on yliaistillinen (*übersinnlich*). Se on ominaispiirre, joka ihmisellä on, ei yksilönä, vaan ihmislajin edustajana. Se on kaikkien ihmisten universaalinen ominaispiirre, joka osoittaa, että toimintaohjeittensa välityksellä hän ilmaisee samanaikaisesti lajinsa luonteen tai ajattelutavan. Näin ollen mielenlaadussa ei ole kysymys mistään sartrelaisesta ”itsemme valitsemisesta”, vaan se on ilmaus ”langenneisuudestamme”. Kant sanoo, että Raamatun luomiskertomus selittää oikein sen, että ihminen on syntyjään viaton. Kun ihminen joutui pois paratiisista, niin sen jälkeen ihmisessä tai ihmisellä on ollut kyky hyvään ja taipumus pahaan. Sitä, mistä moraalinen paha on tullut, emme voi kuitenkaan käsittää. Tämä ei kuitenkaan vapauta meitä moraalisesta vastuusta, vaan tästä huolimatta hyvä velvoittaa meitä. (Kant 1996, 71, 109; Kant 2004, 43–47; Kuehn 2002, 367–369.)

Jokainen ihminen on vastuussa valinnoistaan, mutta loppujen lopuksi emme kykene selittämään, miksi ihmiset tekevät juuri niitä moraalisia valintoja, joita he tekevät. Emme voi selittää moraalisten toimintaohjeiden lopullista subjektiivista perustaa hyvään tai pahaan. Me emme tiedä, miksi ihmiset valitsevat hyvän tai pahan. Tämä ei ole ainoastaan selittämätöntä, vaan sen *täytyy* olla selittämätöntä, koska tätä nimenomaisesti Kant tarkoittaa vapaalla ja vastuullisella ihmisellä (Bernstein 2002, 45.) Voimme valita hyvän ja voittaa pahan, eikä kukaan ihminen ole paholainen, eikä myöskään enkeli, vaikka jokaisella ihmisellä on voimakas taipumus tulla moraalisesti pahaksi. Mutta ainoastaan jotkut ihmiset todella tulevat moraalisesti pahoiksi. Tällainenkin ihminen voi ”uudestisyntyä”, parantua ja tulla

hyväksi. Kant sanoo, että ”sydämen muutoksen... täytyy olla mahdollista, koska velvollisuus vaatii sitä”. (Bernstein 2002, 31–32.)

Kant tarkastelee teksteissään myös hyvän ja pahan välistä taistelua, mutta hän ei kuitenkaan kannata manikealaista ontologista dualismia. Hän ei pidä maailmaa kahden vastakkaisen voiman taistelukenttänä. Itse asiassa hänen mielestään on täysin irrelevanttia pohtia sitä, tuleeko se, joka houkuttelee meitä pahaan itsemme sisäpuolelta tai ulkopuolelta, sillä kummassakin tapauksessa olemme yhtä kaikki syyllisiä. Näin on *mutatis mutandis* hyvän suhteen. Jumalan Pojan, joka edustaa täydellisen ihmisen ideaa, saatetaan ajatella olevan meidän ulkopuolellamme, mutta tärkeämpää on kuitenkin pitää häntä ihanteellisena jäljiteltävänä. Jumalan Poika (samoin paholainen) on siis tärkeämpi käsitteenä kuin moraalista riippumattomana todellisuutena, joka voisi auttaa meitä ymmärtämään moraalisen tilanteemme. Raamattuakin Kant pitää ainoastaan moraalisesti tärkeänä kirjana. (Kuehn 2002, 369.)

### **Hannah Arendtin näkemys radikaalista ja banaalista pahasta**

Arendt kiinnostui juutalaiskysymyksestä ja pahasta, kun hän alkoi kirjoittaa 1920-luvun lopulla kirjaansa Rahel Varnhagen: *The Life of a Jewess*, joka valmistui vuonna 1933, mutta julkaistiin vasta vuonna 1958 Lontoossa. Hän ajatteli kaiken aidon ajattelun perustuvan henkilökohtaisiin kokemuksiin. Hänen ensisijainen kokemus natsiaikakaudesta muovasi tosiasiaa hänen ajatteluaan. Arendt oli kuitenkin onnekas, toisin kuin monet tuonaikaiset juutalaiset. Hän selvisi kahdesti uhkaavasta tilanteesta ja muutti vuonna 1941 toisen aviomiehensä, saksalaisen poliittisen aktivistin ja pakolaisen,

Heinrich Blücherin kanssa Yhdysvaltoihin, New Yorkiin. Vuonna 1945 Arendt totesi profeettallisesti, että ”pahan ongelma tulee olemaan perustava kysymys sodanjälkeisessä älyllisessä ajattelussa.” Se on ongelma tai täsmällisemmin sanottuna ongelmarypäs, johon hän tavan takaa palasi koko elämänsä ajan. (Bernstein 2002, 205–207.)

Richard J. Bernsteinin mukaan on oikeastaan harhaanjohtavaa puhua Arendtin näkemyksistä kategorioiden radikaalista pahasta ja pahan banaliteetista, koska niin ei tehdä oikeutta hänen ajattelutyyliin. Ajattelutavassaan (Nachdenken) Arendt käyttää usein ajatusratoja tai -ketjuja (thought-trains), joiden avulla hän ikään kuin punoo yhteen ajattelussaan olevat moninaiset langat. Arendtin mukaan aito ajatteleva alkaa henkilökohtaisista kokemuksista. Nimittäin henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvat ajatteluradat herättävät ajattelevaa ja suuntaavat ajattelua. Ne kulkevat ristikkäin, kietoutuvat yhteen, vahvistavat toisiaan ja ovat toisinaan myös keskenään ristiriidassa. (Bernstein 2002, 206–207.)

Kun Arendt pohtii radikaalia pahaa *Totalitarismi* -teoksessaan, hän esittää pahasta monenlaisia ristiriitaisilta vaikuttavia luonnehdintoja. Hän käyttää siitä nimityksiä radikaali paha, absoluuttinen paha ja ”radikaali” paha. Arendt ei tarkoita radikaalilla pahalla samaa kuin Kant, vaikka hänen näkemyksiään ovat inspiroineet Kantin kirjoitukset. Arendt tuntuu olevan sodassa itsensä kanssa, koska toisaalta hän puhuu natsi-Saksan tapahtumien yhteydessä aivan uudesta historiallisesta tilanteesta, mutta toisaalta hän kuitenkin olettaa pahojen tapahtumien jatkumon. Monet muutkin tutkijat pitävät taitekohtana juuri Auschwitzia, esimerkiksi filosofi Jacob Rogozinski, vaikka hän ei hyväksykään Arendtin näkemystä pahan banaliteetista. (Snell 2004, 171; Kauppinen 2006, 180.)



Bernstein väittää, että radikaali paha ja banaali paha ovat itse asiassa toisilleen käänteisiä. Arendtin mukaan olemme (natsi)totalitarismin myötä joutuneet tilanteeseen, jossa meidän on kysyttävä, mistä pahassa sen eri muodoissaan on kysymys. Hänen mukaansa totalitarismissa on keskeistä se, että ihmisestä on tullut tarpeeton (*superfluous*). Näin ollen on kysymys täysin toisenlaista pahasta, kuin jos joku murhaa vanhan tätinsä tai aseellisesti ryöstää pankin. Arendtin mukaan kysymys on totalitarismin myötä syntyneestä aivan uudeltaisesta pahasta. Ihmisellä ei ole kuitenkaan pysyvää ja muuttumatonta ihmisluontoa, olemusta (*esse*), vaan se voi muuttua myös ihmisen maailmassa olemisessa ja siksi ihmisellä on mahdollisuus (*existentia*) hyvään (Kauppinen 2006, 180). Hänen mukaansa ihmisluonnon sijaan voidaan puhua ihmisen olemisen tavoista ja ehdoista. Keskeisimpänä teoksenaan pidetyssä *Human Cognitionissa* (1958) Arendt puhuu nimenomaan niistä. Ihmisen oleminen muuttuu historian saatossa. Hän puolustaa kirjassaan olemisen tapojen monimuotoisuutta mutta kaikkina aikoina ja kaikilla ihmisillä nämä ehdot eivät ole aina toteutuneet. Ihmisen oleminen on siksi jatkuvassa muutoksessa (Arendt 1998, 1–6, 320–325; Snell 2004, 163–164). Pahimpaan kriisiin se joutui toisen maailmansodan totalitaristisessa valtiossa, kun ihmisiltä pyrittiin riistämään heidän ihmisyytensä, tekemällä heidät tarpeettomiksi olioiksi, jotka ”palautettiin” huolehtimaan eläimen tavoin vain omasta hengissäpysymisestään (Snell 2004, 163–164).

Arendt toistaa kirjoituksissaan, että juutalaisten loputtua oli tulossa myös saksalaisten oma ”puhdistus” alkaen sydänvikaisten ja keuhkosairaiden perheistä. Hänen mukaansa näyttää siltä, että totalitarismi ei tarvitse orjatyötä menestykseen. Sitä tärkeämpää sen sijaan on, että jokin

ihmisryhmä tehdään tarpeettomaksi, ylimääräiseksi, josta on päästävä tehokkaasti ja mitä pikimmin eroon. Totalitarismi perustelee itsensä vain uhrin avulla. ( Kauppinen 2006, 181.)

Kun Arendt vuonna 1951 keskusteli Jaspersin kanssa tämän syntymäpäiväksi lähettämästään kirjastaan *The Origins of Totalitarianism*, Jaspers vastasi välittömästi luettuaan esipuheen ja loppukappaleen ja kirjoitti lyhyeen kirjeeseensä arvoituksellisen loppulauseen: ”Hasn’t Jahwe faded too far out of sight?” Arendt vastasi hänelle, että hän on myös pohtinut kysymystä siitä, että onko Jumala kadonnut liian kauas näkyvistämme, mutta ei ole kyennyt antamaan vastausta siihen. Hän esittää Bernsteinin mukaan viisi erilaista ajatusrataa analysoidessaan (radikaalia) pahuutta Totalitarismi -teoksessaan. Ensiksi radikaali paha voidaan ymmärtää siten, että ihmisestä tehdään ihmisenä tarpeeton (*superfluous*). Toiseksi tämä edellyttää ihmisen spontaanisuuden (*spontaneity*) eliminointia, jonka totalitarismi mahdollistaa, kolmanneksi ihmisellä on kaikkivaltiusharha (*the delusion of omnipotence*), jossa yksittäinen ihminen ei ole verrattavissa ihmisten olemassaoloon monikossa (*the existence of men in the plural*). Neljänneksi tästä seuraa, että perinteiset moraalilait, dekalogi eli 10 käskyä, eivät enää päde, kun on kysymys natsirikoksista ja muista sen tyyppisistä nykyajan rikoksista ja viidenneksi radikaalilla pahalla ei ole mitään yhteyttä synnillisiin motiveihin tai itsekkäisiin paheisiin niin kuin Kant ajatteli. (Bernstein 2002, 2007–2008.)

Kant, toisin kuin Arendt, ei pitänyt mahdollisena eliminoida ihmisen spontaanisuutta, koska hänen mukaansa se on ihmisen rationaalisuuden ja vapauden olennainen piirre. Arendt on saamaa mieltä Kantin kanssa siitä, että spontaanisuus on välttämätön ehto, joka mahdollistaa rationaalisen

ihmisen aidon elämän. Hän eroaa näkemyksessään Kantista kuitenkin siinä, että hän väittää, että jopa tämä inhimillisen elämän transsendentaalinen ehto voidaan poistaa empiirisesti totalitarismin keinoin. (Bernstein 2002, 208.) Jos Jumala on häipynyt näköpiiristämme tai jopa kuollut (vrt. Nietzschen ironia Jumalan kuolemasta), niin silloin ihmiselle on syntynyt kaikkivaltiusharha. Näin ollen ei ole tosiasiaa mitään syytä sille, miksi ihmisen pitäisi olla yhteisöllisenä oliona olemassa. Aivan samalla tavoin kuin monoteismin mukaan ainoan Jumalan kaikkivaltius tekee hänestä yhden, niin yhden (pahan) ihmisen kaikkivaltius tekee muista ihmisistä tarpeettomia.

Natsien totalitarismin pahuudessa oli erityistä se, että sen kohtuuttomuus (*excess*) ei mahdollistanut tehtyjen rikosten sovittamista. Näin se vei myös mahdollisuuden uuteen alkuun. Arendtin mukaan holokaustia eli shoa ei voi antaa anteeksi, eikä sovittaa. (Arendt 1998, 241.) Uudelleen aloittamista voidaan pitää kuitenkin aivan keskeisenä asiana, nimittäin jokaiseen loppuun historiassa välttämättömästi sisältyy uusi alku. Tämä alku (*beginning*) on lupaus, ainoa ”viesti” (*message*), jonka loppu voi koskaan aikaansaada. Arendt kirjoittaa *Totalitarismissaan* seuraavasti: ”Beginning, before it comes a historical event, is the supreme capacity of man; politically, it is identical with man's freedom. 'Initium ut esset homo creatus est that a beginning be made man was created,' said Augustine. This beginning is guaranteed by each new birth; it is indeed every man.” (Arendt 1968, 479.) Kirjassaan *Essays and Understanding, 1930–1954*, hän analysoidessaan totalitarismia esiintuo sen, että uuden aloittamisen kyky tai mahdollisuus (*natality*) ei välttämättä ole aina hyvä asia, nimittäin totalitarismi itsessään uutuutena on tämän saman kyvyn seurausta. Toisaalta

hän sanoo, että totalitarismin omalaatuisuus ei ole kauheaa siksi, että jokin uusi ajatus tuli maailmaan, vaan koska se hävitti traditiossamme olevat poliittisen ajattelun ja moraalisen arvioinnin kategoriat. (Arendt 1994, 309–310.) Margaret Canovan puhuu totalitarismin uutuuden paradoksista (*paradox on totalitarian novelty*) todeten muuan muassa, että totalitarismi ymmärrettiin ihmisen kyvyksi aloittaa. Tämä antaa hänelle voimaa ajatella ja toimia uusilla, kontingenteilla ja ennustamattomilla tavoilla. Arendt piti politiikan teoriassaan juuri näitä asioita keskeisen tärkeinä piirteinä poliittisessa toiminnassa. Totalitarismin uutuuden paradoksi on se, että sitä (uutuutta) edustaa yksilö, jolla on kyky toimia ja ajatella väkivaltaisesti. (Canovan 2000, 27.)

Arendt selittää, että despoottisen natsijärjestelmän tavoite oli tuhota kaikkien juutalaisten ja muiden marginaaliryhmien edustajien kansalais-oikeudet niin, että heistä tulisi lopulta valtiottomina ja kodittomina lainsuojattomia omassa maassaan. Ihmisen oikeuksien tuhoaminen, hänen juridisen persoonansa tappaminen, oli edellytys hänen täydelliselle hallitsemiselleen. (Arendt 1968, 451.) Ihmisen moraalisen persoonan murhaaminen sen sijaan tapahtui niin, että marttyyrius tehtiin ensi kertaa historiassa mahdolltomaksi, nimittäin kun edes itsemurhalla ei voinut pelastaa omaa perhettään joutumasta surmatuksi. Kukaan ei voi ikinä ratkaista moraalista ongelmaa, jossa äidin pitää päättää, kenet hän lapsistaan valitsee lähetettäväksi natsien tapettavaksi. (vrt. *Sofien valinta*, kirja vuodelta 1980 ja elokuva vuodelta 1982, ks. myös Sinnott-Armstrong 1988, 54–58.) Viimeisenä vaiheena ihmisyyden tuhoamisessa, tekemällä ihminen tarpeettomaksi, oli tuhota ihmisen yksilöllisyyden ja spontaaniuden kaikki

rippeet ja tämän seurauksena ihmisen vapaus ja solidaarisuus.(Bernstein 2002, 210–211; Arendt 1968, 455.)

### **Adolf Eichmann ja pahan banaalisuus**

Arendt piti Adolf Eichmannia melko tavallisena ihmisenä. Hän ei ollut sokea antisemitisti, sadistisen vihan vallassa oleva ihminen tai sellainen, jota jokin syvällinen ideologinen vakaumus olisi motivoinut toimimaan. Hän vain halusi menestyä urallaan miellyttämällä esimiehiään ja tekemällä työnsä hyvin ja tehokkaasti. Eichmannia ei voi todellakaan pitää kantilaisesti radikaalisti pahan ihmisen ilmentymänä, jonka luonne ja sydän syntisyysdessään olivat perin juurin turmeltuneita. Häntä ei voi luonnehtia myöskään demoniseksi hirviöksi, vaikka hän teki sellaisen hirviön tekoja. Totalitarismi, jonka ”perintö” yhä vaivaa meitä, osoittaa, että aivan tavalliset ihmiset tekivät ja voivat tehdä mitä kauhistuttavimpia tekoja mitä arkipäiväisimmistä, banaaleimmista syistä. Eichmannin tapauksen tekee nimenomaan pelottavaksi se, että hän ei ollut ”mestari rikollinen”, vaan tavallinen ihminen. Arendt kirjoittaa *Eichmann* -kirjassaan puhuttelevasti: ”Eichmannin tapauksen ongelmana oli juuri se, että niin monet olivat hänen kaltaisiaan, ja että nämä monet eivät olleet kieroutuneita tai sadisteja, vaan he olivat, ja ovat yhä, karmean ja karmaisevan normaaleja. Oikeudellisten instituutioidemme ja moraalisten arviointiperusteiden näkökulmasta tämä normaalius on paljon pelottavampaa kuin kaikki julmuudet yhteenlaskettuna, koska siitä seurasi [...] että tämä uudentyyppinen rikollinen [...] tekee rikoksensa olosuhteissa, joissa hänen on lähes mahdoton tietää tai tuntea tekevänsä väärin.” (Arendt 1964, 276.)

Arendt ei pitänyt Eichmannin oikeudenkäyntiä onnistuneena. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että Eichmann pitää raskaasti tuomita rikoksistaan. Hän kannatti Eichmannille kuolemantuomiota mutta piti perusteita, joilla hänet tuomittiin vaillinaisina ja ristiriitaisina. Oikeusprosessissa ei kyetty käsittelemään kunnolla Eichmannin rikoksen ennenkuulumattomuutta ja oikeusprosessissa esitettiin täysin väärä käsitys rikoksen tekijän persoonallisuudesta. Arendt pohti kysymystä, miten saada totalitarismin hirmutekojen tekijät ja siihen osallistujat myös oikeudellisesti, eikä vain moraalisesti vastuuseen teoistaan. Nimittäin Hitler, Stalin, Milosevitz, Pol Pot, Mugabe ja monet muut diktaattorit tarvitsevat kannattajia, jotka osallistuvat heidän pahojen pyrkimystensä toteuttamiseen. Kukaan ei kykene yksin massiiviseen pahaan. Jos kaikki ovat syyllisiä, niin onko kukaan syyllinen? Arendt vastusti voimakkaasti sellaista näkemystä, jonka mukaan Eichmann olisi ollut vain ratas kuolemankoneessa (*cog in the machine*) ja tämän takia ei olisi ollut vastuussa teoistaan. Hän ei ollut pelkkä ratas, eikä totalitarismia voi selittää pelkistämällä sitä ikään kuin koneessa olevien rattaiden toiminnaksi. Eichmannilla ei ollut kuitenkaan aikomusta tehdä mitään rikosta, koska hän ei edes kyennyt tekoaan sellaiseksi tunnistamaan. Hän tiesi, mitä hän teki, mutta häneltä puuttui kyky ajatella asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Hän vain noudatti määräyksiä, joiden noudattamista hän pitää oikeana tekoa. Hän vetosi Jerusalemin puolustuspuheenvuorossaan Kantin moraalioppiin, ennen muuta kategoriseen imperatiivin ensimmäiseen muotoilun: ”Toimi aina niin, että voit toivoa, että toimintasi periaatteesta tulisi universaali eli yleinen laki” tai oikeastaan sen Führer-periaatteen muunnelmaan: ”Toimi aina niin kuin kansaa edustava johtaja, Führer, toivoisi sinun toimivan.” (Kauppinen 2006, 183.)

Arendtin asenne Eichmanniin oli seuraavankaltainen: Hän oli ajattelematon (thoughtless) siinä mielessä, että hän ei ajatellut itsenäisesti, häneltä oikeastaan puuttui kyky ajatella (inability to think) itsenäisesti. Häneltä puuttui myös empatia eli kyky ottaa muut ihmiset huomioon niin, että kykenee asettautumaan heidän asemaansa. Hän pyrki vain tekemään hänelle määrätyn työn hyvin ja tehokkaasti. Hän ajatteli sen riittävän, olevan oikein (Kauppinen 2006, 183.) Kaiken kaikkiaan Eichmannin tapaus herättää kysymyksen pahan banaalisuudesta. Miten on mahdollista, että aivan tavalliset kunnolliset ihmiset tekivät niin kauheita tekoja? He noudattivat lakia! Juristit ja muut olivat omaksuneet käsityksen Gesetz ist Gesetz, laki on laki, niin he eivät pystyneet vastustamaan Hitlerin räikeän epäoikeudenmukaista despotismia, koska oikeassa järjestyksessä annetut lait, asetukset ja käskyt olivat muodollisesti päteviä ja juridisesti velvoittavia (Hirvonen 2004, 137).

Kantin moraalifilosofia ei anna oikeutusta natsilainsäädännölle, vaikka kansallissosialistinen valtio toteutti lakiin perustuen ja laillisesti juutalaisten kansanmurhan. Shoa (täydellinen tuho) tai holokausti (polttouhri) oli siten ”laillinen” toimi. Kant olisi kuitenkin tuominnut natsijuristit moraalisesti pahoina. Kantin mukaan suvereeni on yleistahdon ääni, ja lainsäädäntö yleistahdon normittamista. Tämä on vastoin Führer-periaatteen mukaista muodollisesti pätevää lainsäädäntöä, jossa on kysymys Aristoteleen termin tyranniudesta (*tyrannis*) eli yhden ihmisen vallasta omaksi hyväksi, jolloin lait eivät perustu yleistahdon. Voidaan ainakin ajatella, että oikeusnormien luomistapojen on kunnioitettava ihmisen vapautta ja yhdenvertaisuutta. Kantin ajattelun mukaisesti moraali- ja oikeusfilosofien olisi pitänyt natsivallan aikana tarkistaa, olivatko positiiviset lait eli lainsäädäntö järjen

lakien mukaisia vai eivät. Kun ne eivät olleet, niin heidän olisi pitänyt vastustaa niitä, vaikka yleensä kaikkien tulee noudattaa lakia. (Hirvonen 2004, 146.) Arendt sen sijaan toteaa, että natsihallinnon kaameat toimet eivät olleet rikoksia, koska ne kumoavat lain rajat kohtuuttomuudessaan. Siinä mielessä niitä voidaan nimittää radikaaliksi pahoiksi. Näin ollen niitä ei voi oikeastaan pitää rikoksina rangaistavina, eikä niitä voi myöskään antaa anteeksi ja sovittaa. Kun teko itsessään vie meiltä kaiken juridisen rankaisuvallan, niin voimme vain toistaa Jeesuksen sanat (Matt. 18:6): ”hänelle olisi parempi, että hänen kaulaansa pantaisiin myllynkivi ja hänet upotettaisiin meren syvyyteen.” (Arendt 1998, 241.)

Arendtin käsitys banaalista pahasta on usein ymmärretty väärin. Tämä johtuu osittain myös siitä, että hän itse käytti siitä erilaisia ilmaisuja, esimerkiksi radikaali paha ja absoluuttinen paha. Vasta Eichmannin tapauksen yhteydessä hän puhuu banaalista pahasta. Pahan ongelma ei ollut hänelle alun perin teologinen tai filosofinen kysymys. Arendt ajatteli ongelman olevan konkreettinen, so. miten ymmärtää uutta totalitarismin mukanaan tuomaa pahuutta. Filosofinen ongelma siitä tuli vasta sitten, kun hän ei onnistunut selittämään ilmiötä perinteisillä (filosofisilla) käsitteillä. Hän on todennut, että 1930-luvun Saksassa ei ollut järkyttävää niinkään se, mitä natsit tekivät, vaan se, mitä omat ystävät tekivät. Hän pettyi erityisesti Martin Heideggerin filosofian kykyyn ymmärtää ja analysoida maailmaa poliittisesti mutta hän pettyi myös laajemmin saksalaiseen filosofiaan. (Parvikko 2000, 6.)

Arendtia syytettiin monin tavoin. Häntä pidettiin muun muassa ”sieluttomana” ja ”itseään vihaavana” juutalaisena muun siksi, että hän piti Eichmannin rikoksia rikoksina ihmiskuntaa vastaan, eikä erityisesti



juutalaisia tai juutalaisvaltiota vastaan. Oikeudenkäynnin jälkeen Arendtin kuuluisin kriitikko oli saksalaissyntyinen modernin akateemisen kabbalatutkimuksen perustaja ja juutalainen filosofi Gershom Scholem. Hän piti banaalin pahan käsitettä pelkkänä iskulauseena verrattuna radikaaliin pahaan. Arendt vastasi Scholemille, että hän on muuttanut näkemystään niin, ettei hän enää puhu radikaalista pahasta, koska paha ei voi koskaan olla radikaalia. Se on ainoastaan jotain äärimmäistä (extreme), joka voi tuhota maailman, koska se leviää kuin sieni maan pinnalla. Äärimmäistä pahaa ei voi oikeastaan ymmärtää. Se turhauttaa ihmiset ja aikaansaa sen, että kaikki banalisoituu. (Bernstein 2002, 217–218.) Arendtia vaivasi elämänsä loppuun asti kysymys siitä, miten oli mahdollista, että kunnan ihmiset, jotka eivät olisi tavanomaisissa olosuhteissa koskaan rikkoneet käskyä ”älä tapa”, saattoivat helposti omaksua natsihallinnon käsityksen siitä, että tappaminen oli moraalinen velvollisuus ”puhtaan” rodun takia. Periaatteet, joiden mukaan oli itsestään selvää, millainen käyttäytyminen on normaalia ja millainen ihmisarvon mukaista eivät olleet enää voimassa natsien totalitarismin aikana.

Arendt varoittaa meitä unohtamasta näitä kaameita tapahtumia. Emme saa kuvitella, etteivät ne voisi toistua. Ei ole myöskään mitään viisasten kiveä, joka ratkaisisi totalitarismin äärimmäisen pahan ongelman. Filosofia ei kykene antamaan ratkaisua pysyväälle ja oikeudenmukaiselle toiminnalle. Ihmisten toiminta on lähtökohtaisesti ennustamatonta, joten mitään pysyvää ratkaisua ei voida perustaa ihmisen toimintaan. Emme saa kuitenkaan unohtaa toivoa paremmasta maailmasta ja uskoa siihen, että ihminen kykenee valitsemaan hyvän. Esimerkkinä tällaisesta ihmisestä hän mainitsee saksalaisen sotilaan Anton Schmidtin, joka auttoi natsien vangitsemia,

kuolemaantuomittuja juutalaisia Puolassa antamalla heille väärennetyt paperit ja kuorma-autoja. (Bernstein 2002, 223.) Arendtin kirjoitusten opetus on se, että olosuhteita ei pidä koskaan päästää sellaisiksi, missä ajattelu kuolee, eikä sellaisiksi, missä vain ajattelu enää voi pelastaa (Snell 2004, 169).

### **Koulusurmien mielettömyyden mieli**

Tutkimuksissa ei ole voitu osoittaa mitään kaikkia koulusurmaajia yhdistävää persoonallisuusprofiilia, vaikka useimmat, elleivät peräti kaikki heistä, ovat olleet koulukiusattuja. He ovat ennen surmia eristäytyneet ja olleet yhteydessä Internetin välityksellä toisiin koulusurmaajiin tai heistä kiinnostuneisiin. Useilla koulusurmaajilla on ollut ampumisharrastus, jonka tuotoksia he ovat myös videoineet ja tuottaneet niistä nettisivuja. He ovat usein ennen surmatyötään kertoneet melko tarkasti tulevan joukkosurman tapahtumien kulun. Muutoin heidän elämänsä on ollut melko tavanomaista, vaikka ennen surmia he ovat olleet yhteydessä mielenterveyspalveluihin lääkityksen tai terapian takia. Tämä ei kuitenkaan tee heistä mitenkään tavallisista nuorista poikkeavia, koska suuri osa lukio- tai ammattikorkeakouluikäisistä nuorista ovat olleet erilaisista mielenterveyssyistä yhteydessä kouluterveydenhoitajaan, lääkäriin tai muihin mielenterveystyöntekijöihin.

Koulusurmissa saattaa olla kysymys siitä, että niiden tekijät ovat tietoisesti tai tiedottomasti valinneet pahan moraaliseksi mielenlaadukseen ja ovat tulleet perin juurin turmeltuneiksi, radikaalisti pahoiksi, jollaisina heidän on ollut mahdollista tehdä joukkomurhia. Tai, onko pikemminkin niin, että usein koulukiusattuina ja ”uloslyötyinä” he ovat tunteneet

olevansa ihmisenä tarpeettomia, täysin arvottomia, joilla ei ole enää mitään mahdollisuutta toteuttaa ihmisyyttään, ainakaan siinä kontekstissa, jossa he elävät. Riittämättömyyden ja tarpeettomuuden tunne näyttää olevan muutoinkin yleistä nykyaikaisessa suoritusyhteiskunnassa, josta elämän lumous näyttää kadonneen moninaisten menestymispaineiden puristuksissa. Jokaisen pitää olla tähti, jos ei muuta niin paperitähti, edes omassa perhepiirissään. Jos tämäkään ei onnistu, niin ihminen, erityisesti kasvava nuori, tuntee olevansa epäonnistuja. Koulun juhlapuheissa korostamme ihmisyyttä ja moraaliarvoja, mutta kun katsomme avoimesti elämämme todellisuuteen, niin emme voi olla huomaamatta ristiriitaa. Panostamme pääasiassa ulkoisiin arvoihin, muun muassa oppiarvoihin ja aineelliseen varallisuuteen. Petämme itseämme, jos muuta väitämme. Nykykoulussakin talouden ensisijaisuus, opiskelijoiden välinen kova kilpailu määrittävät (uudelleen) koulun normatiivisen rakenteen. (vrt. Hilpelän yhteiskunta-analyysi 2008, 201–204.)

Onko mahdollista, että koulusurmaajat ovat siten tuiki tavallisia ihmisiä, että heillä on ollut aito halu vaikuttaa asioihin ja elää hyvää elämää, mutta heiltä on kadonnut todellisen vaikuttamisen mahdollisuuden luottamus. He ovat kokemustensa valossa alkaneet nähdä maailman lapsenkaltaisesti musta-valkoisesti, joko maailman on oltava hyvä tai sitten se on paha. Näin ei kuitenkaan ole, vaan maailmassa on paljon hyvää, jos pahaakin. Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta (ks. Kiilakoski 2009) on saanut heidät vihaamaan ensin kiusaajiaan, sitten itseään ja lopulta koko maailmaa. Elämästä ja ihmisistä on tullut pitkäaikaisen ja monimuotoisen psykofyysissosiaalisen prosessin seurauksena heidän mielestään tarpeettomia, joista pitää päästä eroon. Näin ollen he ovat toteuttaneet ”sisäistä

moraalikäskyänsä”, niin karnealalta kuin se tuntuu. Mutta juuri sellaista pahuutta olemme nähneet laajemmin maailmassa aina Auschwitzista lähtien. Provokatiivinen kysymys kuuluu, jos kaikki ovat syyllisiä, niin onko kukaan syyllinen. Nimittäin olemme antaneet pahalle mahdollisuuden aktiivisesti sitä estämättä, olemme olleet välinpitämättömiä sen suhteen.

Frankfurtin koulun edustaja Theodor Adorno mainitsee kirjoituksessaan *Kasvatus Auschwitzin jälkeen*: ”Ettei Auschwitz enää toistu, on tähdellisin kasvatukselle asetettavista velvoitteista.” (Adorno 1995, 227, ks. myös Suoranta 1997, 109.). Näin on myös yksittäisen ihmisen elämän suhteen. Meidän pitää ”tartuttaa” itseemme ja toisiimme välittämisen tauti, jotta kukaan ei koskaan tuntisi itseään tarpeettomaksi. Tämä ei onnistu vain filosofoimalla, vaikka se on välttämätöntä, mutta ei riittävää.

Meidän tulee pyrkiä luomaan yhteiskuntaan ja kouluihin sellaiset olosuhteet, ettei kukaan jää täysin yksin ja että ihmisen ihmiseksi tuleminen optimaalisesti mahdollistuisi. Emme saa myöskään unohtaa luoda jokaiselle kasvatettavalle ja myös itsellemme toivon horisontteja. Juha Suoranta puhuu kirjassaan *Kasvatuksellisesti näkeväksi* Erich Frommiin viitaten toivon periaatteesta. Fromm toteaa toivon kuuluvan toimintaan, jossa asioita yritetään muuttaa paremmiksi. Kasvatuksen näkökulmasta toivon periaatteen keskeisin merkitys sisältyy toivon ilmenemiseen teoissa. Kasvatus on perimmiltään tekoja. Kasvatuksessa myös sanat ovat tekoja. Teoissa osoitetaan kasvatuksessa vaadittava mielenlujuus ja myös rohkeus – jos tarpeellista – rikkoa totunnaisia ajattelutottumuksia ja toimintatapoja. (Suoranta 1997, 125.)

## Lähteet

- Adorno, Theodor 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa Koivisto, J. & Mäki, M. & Uusitupa, T. (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 227–247.
- Arendt, Hannah 1964. *Eichmann in Jerusalem. A Raport on the Banality of Evil*. New York: Penguin Books.
- Arendt, Hannah 1968. *The Origins of Totalitarianism*. Harrcourt, Brace and Co. 3<sup>rd</sup> edn revised. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Arendt, Hannah 1994. *Essays in Understanding, 1930–1954*. ed. Jerome Kohn. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Arendt, Hannah 1998. *Human Cognition. With an Introduction by Margaret Canovan*. Second Edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bernstein, Richard J. 2002. *Radical Evil. A Philosophical Interrogation*. Cambridge: Polity.
- Canovan, Margaret 2000. *Arendt's Theory of Totalitarianism: A Reassessment*. Teoksessa the Cambridge Companion to Hannah Arendt. Ed. Dana Villa. Cambridge: Cambridge University Press, 25–43.
- Hilpelä, Jyrki 2008. Kaikkiko kaupan? *Kasvatus* 39 (3), 201–204.
- Hirvonen, Ari 2004. Paha laki. Teoksessa Immanuel Kant. Radikaali paha. Paha eurooppalaisessa perinteessä. Toim. Ari Hirvonen & Toomas Kotkas. Helsinki: Loki-kirjat.
- Kant, Immanuel 1773. *Mutmasslichen Angang der Menschengeschichte* ( 1786). Teoksessa *Kleinere Schriften zur Geschichtsphilosophie. Ethik und Politik*. Hrsg.von Karl Vorländer. Hamburg: Felix Meiner.
- Kant, Immanuel 1996. *Religion and Rational Theology*. Translated and edited by Allen W. Wood and George Di Giovanni. The Cambridge Edition of The Works of Immanuel Kant. Cambridge: Cambridge University Press. Teos sisältää muun muassa teoksen *Religion within the Boundaries of Mere Reason*.
- Kant, Immanuel 2004. Radikaali paha. Paha eurooppalaisessa perinteessä. Toim. Ari Hirvonen & Toomas Kotkas. Helsinki: Loki-kirjat. Teoksessa suomennettu Uskonto pelkän järjen rajoissa -teoksen ensimmäinen tutkielma.
- Kauppinen, Jari 2006. Hannah Arendt ja väite pahan banaliteetista. *Vartija* 5–6.
- Kiilakoski, Tomi 2009. Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 28. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf> Luettu 29.8.2009.
- Kotkavirta, Jussi 2004. Hyvän ja pahan lähteillä. Teoksessa Immanuel Kant. Radikaali paha. Paha eurooppalaisessa perinteessä. Toim. Ari Hirvonen & Toomas Kotkas. Helsinki: Loki-kirjat, 73–104.
- Kuehn, Manfred 2002. *Kant. A Biography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, Markku 2004. Johdanto. Paha kriittisen filosofian ongelmana. Teoksessa Immanuel Kant. Radikaali paha. Paha eurooppalaisessa perinteessä. Toim. Ari Hirvonen & Toomas Kotkas. Helsinki: Loki-kirjat, 13–23.
- Nevanlinna, Tuomas 2004. Radikaali ja diabolinen paha. Teoksessa Immanuel Kant. Radikaali paha. Paha eurooppalaisessa perinteessä. Toim. Ari Hirvonen & Toomas Kotkas. Helsinki: Loki-kirjat.
- Parvikko, Tuija 2000. Hannah Arendt poliitikkona. *Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti*. 4/2000, 5–6.
- Sinnott-Armstrong, Walter 1988. *Moral Dilemmas*. Oxford: Basil Blackwell.
- Snell, Susanna 2004. Radikaalista banaaliin pahaan. Teoksessa Immanuel Kant. Radikaali paha. Paha eurooppalaisessa perinteessä. Toim. Ari Hirvonen & Toomas Kotkas.

Helsinki: Loki-kirjat, 157–172.

Suoranta, Juha 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampereen yliopisto.

## 6. Levinasin toinen ruuduissa

*Lissu Lehtimaja*

”Levinasin kasvot” -sarjakuva-albumi (Like 2008) oli taiteellinen lopputyöni Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osastolle. Toisin kuin yleensä taiteellisissa lopputöissä, tähän työhön ei liittynyt erillistä kirjallista osaa, vaan sarjakuva-albumi sisälsi myös kirjalliselta osalta vaaditut elementit. Sarjakuvahan voi olla samanaikaisesti sekä kuvallinen että kirjallinen esitysmuoto. Teos käsitteli liettualais-ranskalaisen filosofin Emmanuel Levinasin eettistä teoriaa ja erityisesti toisen kasvojen kohtaamisen problematiikkaa. Tässä artikkelissa tarkastelen visuaalisia ja dramaturgisia ratkaisuja Levinasin toiseuden filosofian esittämisessä sarjakuvana.

Työn pääteemat olivat rakkaus ja dialogisuus. Pohdin Levinasin teorian valossa, mitä tapahtuu, kun kohtaan toisen ihmisen. Arvioin Levinasin teoriaa myös suhteessa Freiren, Heideggerin sekä Buberin näkemyksiin.

Sarjakuvassa kulkee kaksi tasoa, jotka on erotettu toisistaan erilaisella piirrostyylillä. Huopakynällä piirretyllä arkisella tasolla kerron tarinaa Lissusta, joka tekee filosofista tutkimusta rakkaudesta ja piirtää siitä lopputyökseen sarjakuvan. Peiteväreillä ja liiduilla maalattu taso on idean maailma, jossa filosofia muuttuu kuviksi ja jossa Lissu voi kohdata kuolleita filosofi. Molemmilla tasoilla kulkee lineaarisesti etenevä projektikuvaus,

jossa esittelen työn taustoja ja eri vaihteita. Idean tasolla voin liikkua myös omassa sisäisessä maailmassani, jossa pääsen myös refleктоimaan tutkimuksen itsessäni herättämiä tunteita.

Toisen kasvojen kohtaamista ja niiden langettamaa vastuuta pohditaan sarjakuvassa sekä yksilöllisellä että poliittisella tasolla. Esimerkkejä erilaisista kohtaamisista esitetään sarjakuvassa dramaturgisin keinoin, purkamatta niitä aina erikseen sanallisesti. Toisen kohtaaminen, tämän etusijalle asettaminen ja oman äärettömän vastuunsa hyväksyminen vaatii rohkeutta. Tämän rohkeuden mukaisesti pyrin omaelämäkerrallisella sarjakuvalla paljastamaan omat kasvoni lukijalle.

### **Minä mukana kuvassa**

Jo kaksi vuotta tätä työtä aiemmin tehdessäni vastaavanlaista esseemuotoista sarjakuvaa Paulo Freirestä, totesin, että helpoin ja luontevin tapa esitellä filosofista tutkimusta proosassa on kirjoittaa tarinaan omaelämäkerrallinen kehyskertomus itsestään tutkijana. Kehyskertomus toimii samalla projektikuvauksena ja tukee luontevasti tutkijan itsereflektointia.

Lisäksi omaelämäkerrallisuus tuntui kriittiseen pedagogiikkaan sopivalta tavalta olla vastuussa sanomisistaan. Kun esitän väitteeni kirjaimellisesti omalla käsialallani puhekuylassa, joka tulee kuvassa omasta suustani, uskon lukijalle olevan helppoa muistaa pysyä lähdekriittisenä. Sarjakuvaan esitystapana liitetään edelleen voimakkaasti populaarikulttuurin, fiktion ja kevyen viihteen leima, vaikka muoto mahdollistaa yhtä paljon sisällöllistä monimuotoisuutta kuin esimerkiksi sukulaismiediansa elokuva. Dokumentti- ja taide-elokuva eivät kuitenkaan kärsi samanlaisesta uskottavuuspulasta



valtavirtaelokuvien viihdepitoisuudesta huolimatta. Varsinkin sarjakuvan kaltaisessa epätavallisessa formaatissa tehdyssä akateemisessa opinnäytetyössä olisi ollut suuri kiusaus yrittää lisätä omaa uskottavuuttaan etäännyttämällä kerrontaa. Levinasia paljon tutkinut Jukka Hankamäki (2007, 128 ja 129) kuitenkin muistuttaa, ettei mitään ajattelua ole hyvä piilottaa instanssien ja akateemisten koulukuntien arvovallan taa. Tutkijoidenkin tulisi siis paljastaa omat kasvonsa.

Ajatus itsensä esittelemisestä ja esittelyn julkaisemisesta kirjana tuntui mielestäni kiusalliselta. Kuitenkin lähteeni muistutti minua jatkuvasti heittäytymisen, rohkeuden, kasvojensa paljastamisen ja itsensä alttiiksi asettamisen tärkeydestä. Freirekin (2005, 97–98) muistutti, että kanssakäyminen toisten ihmisten kanssa vaatii aitoa rakkautta, joka taas puolestaan vaatii rohkeutta. Freirelle tämä on kaiken kommunikaation ja sitä kautta myös oppimisen ja opettamisen lähtökohta. Levinas puolestaan kuvaili itsensä alttiiksi asettamista sanomalla sen olevan kuin riisuutuisi alasti toisen edessä (Pönni, 1996, 23). Tällaisten viitekehysteoreetikoiden seurassa ei tuntunut mahdolliselta luopua omaelämäkerrallisuudesta vain koska tunsu itsensä alastomaksi.

### **Tuttavallisesti lähteellä**

”Freiren kyydissä” -sarjakuvassa (Like 2006) olin esittänyt itseni keskustelemassa Paulon Freiren kanssa uimarannalla ja kahvilassa hyvinkin tuttavallisesti. Ratkaisu tuntui tuolloin luontevalta, koska matkustin sarjakuvaa tehdessäni Freiren kotikaupunkiin, haastattelin hänen työtovereitaan ja perheenjäseniään sekä katsoin videolta hänen esitelmiään

ja syviä henkilökuvahaastattelujaan. Suhteeni Freireen tuntui niin elävältä, että saatoin huoletta esittää oman ajatteluni ja hänen sitaattiansa välisen dialogin toverillisena rupatteluna lasillisen ääressä.

Levinasin teorian valossa ei kuitenkaan tuntunut reilulta esittää vuosia sitten poismenneitä ajattelijoina tuttaviani. Kohtaamiseni kuolleiden jälkeensä jättämien kirjallisten teosten kanssa ei todellisuudessa voi olla kuin yksisuuntaista, ja sikäli sen kaksisuuntaisena dialogina esittäminen olisi tuntunut tässä tapauksessa lähteideni pakottamiselta ja hyväksikäytöltä, juuri sellaiselta väkivallanteolta, jota Levinas arvostelee puhuessaan samuuden periaatteesta (Hankamäki 2003, 98). Hänen mukaansa hyvälläkin tarkoitettu pyrkimys ottaa toinen haltuun ymmärtääkseen tätä on väkivaltaa toisen koskemattomuutta kohtaan.

### **Kaksi maailmaa**

Päätinkin erottaa sarjakuvan omaelämäkerrallisen kehyskertomuksen ja teoreettisen sisällön edesmenneine filosofeineen kahdeksi kokonaan erilliseksi maailmaksi. Tasojen merkitystä ja suhdetta toisiinsa selventää tapa, jolla idean mystinen, unenomainen maailma ensi kerran esitellään. Helppotajuisessa ja arkisessa tarinassa zoomataan päähenkilön silmien kautta hänen sisäänsä. Kun kirjaimellisesti siirrytään taiteilijan alter egon sisälle, pimenee kaikki hetkeksi, ja samalla piirrostyylillä on vaihtunut. Lukija on siirtynyt taiteilijan sisäiseen maailmaan.

Ohuella huopatussilla ja kevyellä laveerauksella piirretyn arkitason kuvat on nopeasti katsottu, ja lukijan katse voi pian hakeutua seuraavaan ruutuun. Viivaa on käytetty taloudellisesti, ja jopa pieleen menneet viivat

ovat jääneet näkyviin. Kuvista näkyy, että ne on piirretty huolettomasti ja vauhdilla. Tämä vauhdittaa myös lukijan rytmiä. Arkea luetaan hektiseen tahtiin.

Idean tasolla taas kuvataan vaikeaselkoisempia filosofisia käsitteitä, joiden hahmottaminen vaatii aikaa. Lukija on silloin saatava pysähtymään kuvan ääreen, jotta hän ehtisi sisäistää esitetyn asian. Kuvasta luetun informaation täytyy ehtiä muodostua kokemukselliseksi tiedoksi, ennen kuin lukijaa voi päästää eteenpäin. Tämän tason kuvat onkin maalattu paksulla maalilla ja kuivilla liiduilla. Arkitason ilmavan kepeyden rinnalla nämä kuvat ovat raskaita ja hidaslukuisia. Pinnan rosainen struktuuri ja eri harmaan sävyjen laaja skaala tuo kuvaan niin paljon informaatiota, ettei sitä ehdi havainnoida yhtä nopeasti kuin selkeää mustavalkoista viivapiirosta. Kuvan lukeminen on silloin hitaampaa, ja näin voidaan luontevasti säädellä lukijan lukutahtia. Ideatasoa luetaan hitaammin ja arkitasoa nopeammin.

Idean tasolla voin asettaa omat ajatukseni rinnakkain ja/tai vastakkain kuolleiden filosofien ajatusten kanssa, mutta arjen tasolla olisi kohdattava joku muu. Sekä Freire että Levinas korostivat ajattelussaan myös toiminnan tärkeyttä. Pelkkä ajatus ei riitä. Pelkkä ajatus ei riitä myöskään tarinankerrontaan, sillä draama vaatii toimintaa.

### **Pyhän kuva**

Käytännössä toisen kasvojen kohtaamisen esittäminen kuvallisesti ei ollutkaan aivan niin yksinkertaista kuin olin kuvitellut. Esitettäviä kasvoja valitessani jouduinkin eettisen ongelman eteen. Kenen kasvot voisin paljastaa? Vaikka olin päättänyt rohkeasti asettaa itseni alttiiksi piirtämällä

omaelämäkerrallisen sarjakuvan, en eettisistä syistä kokenut voivani piirtää tarinaan mitä sattuu oman elämäni toisten kasvoja. Ja vaikka olisin voinut, kenen tahansa yksittäisen ihmisen valitseminen esimerkiksi herättäisi lukijassa epäolennaisia kysymyksiä. Kenen kasvot ne ovat? Miksi juuri nuo kasvot?

Levinasin toisen esittäminen kuvana on jo lähtökohtaisesti paradoksaalista. Piirrettäessä kuvaa toisesta tämä asetetaan väistämättä tarkastelun kohteeksi ja yritetään ottaa tätä haltuun. Kuvantekijä vangitsee toisen oman näkemyksensä mukaisena paperille. Levinasin ajattelulle taas on nimenomaan olennaista kunnioittaa toisen toiseutta yrittämättä ottaa tätä haltuun. Kuinka siis paljastaa toinen kuvassa antaen tämän silti säilyä mysteerinä?

Toinen olisi siis esitettävä kuin Jumalana, jonka kuvaa ei saa tehdä. Ongelma palautuu aina Mooseksen lakiin asti. Levinas itse oli harras uskova juutalainen ja Talmud-opettaja. Hänen käsitteensä toisen toiseudesta todella muistuttaakin pyhyyttä. Samoin kuin Jumalaa, toista ei voi hallita eikä ymmärtää, sitä täytyy vain rakastaa. Levinas puhuukin pyhästä ja pyhyydestä pitäen sitä kiistattomana arvona, vaikka se hämmentääkin monia filosofian harrastajia (Wallenius 2005, 59). Levinasin mukaan Jumala on läsnä toisen kasvoissa (mt., 63). Ajatuksen toisen pyhyydestä voinee tätä kautta ymmärtää uskonnollisista näkemyksistä riippumatta.

Idean tasolla voin näyttää niin kuolleiden filosofien kasvoja kuin piirteettömiä ”kasvojen ideoita”. Tällaisten kasvottomien kasvojen kohtaaminen ei kuitenkaan tee oikeutta Levinasin toiselle. Omaelämäkerralliseen kehyskertomukseen täytyi voida tuoda jokin oikean ihmisen kohtaaminen, tekemättä kuitenkaan väkivaltaa kenenkään pyhyydelle.

Yleisesti levinneen islamilaisen perimätiedon kielteisyys ihmisten kuvaamista kohtaan perustuu ajatukseen siitä, että ihminen yrittää kilpailla Jumalan kanssa luomistyössä luodessaan kuvan toisesta ihmisestä ja sitä pidetään ylimielisenä (Hämeen-Anttila 2004, 166). Ihminen ei kuitenkaan voi koskaan luoda yhtä kokonaista ja täydellistä luomusta kuin Jumala, vaan kuva on aina epätäydellinen heijastus. Ihminenhan on jo sellaisenaan Jumalan kuva, ja Jumalan kuvan kuvaamisessa latistamme toisen pyhyyttä pakottamalla se musteena paperille pienen ruudun sisälle.

Lopulta ratkaisin ongelman näyttämällä vain omat kasvoni kuvassa. Itsensä voi paljastaa kuvassa suhteessa toiseen. Jos kamera on kuitenkin kaiken aikaa suunnattu itseän päin, pois päin toisesta, sotii sekin Levinasin teoriaa vastaan. Levinasille toisen kohtaaminen on nimenomaan toista kohden suuntautumista. Asetelma muuttuu kuitenkin toisen ollessa sarjakuvan lukija. Sarjakuvan tekijän alter egon katsoessa lukijaa silmiin, tekijä paljastaa itsensä ja suuntautuu toista kohden, paljastamatta tätä kuitenkaan.

### **Osa toista ruudussa**

Erinomainen sarjakuvallinen keino kuvata toista paljastamatta tätä, on panoroida katseen kohdetta tiukassa erikoislähikuvassa. Lukija näkee osia toisesta, niin lähellä, että tuntuu kuin olisi todella siirtynyt lähemmäs, suuntautunut toista kohden. Lukija tietää, että toinen jatkuu ruudun reunojen ulkopuolella, vaikka sitä ei näytetä.

Havaintopsykologiasta tiedämme ihmisen pyrkivän täydentämään näke- miänsä fragmentteja. Tavallisesti sarjakuvakerronta jopa perustuu tälle

ilmiölle. Sivun voi jakaa ruutuihin juuri siksi, että me tiedämme jokaisen ruudun sisällä olevan maailman todellisuudessa jatkuvan ruudun reunojen ulkopuolella äärettömiin. Näin ollen jokainen ruutu sivulla on kokonainen äärettömyys, ja ruudut voivat olla samalla sivulla samanaikaisesti, koska ne ovat peräkkäisiä pysäytettyjä kuvia äärettömästä maailmasta, jotka sijoittuvat lineaarisesti samalle aikajanalle.

Jos kuitenkin liikumme niin tiukassa erikoislähikuvassa, että emme pysty arvioimaan, onko näkemämme iho kättä vai jalkaa, emme lopulta voi olla aivan varmoja siitä, mihin toinen jatkuu. Silloin toinen säilyttää salaisuutensa ja muuttuu entistäkin äärettömämmäksi, sillä emme tiedä, mihin se jatkuu. Silloin myös liike toista kohden on liikettä vailla paluuta, uteliasta halua, eikä puutteen määräämää tarvetta, koska emme tiedä, mihin olemme menossa. Levinasin (1996, 104) mukaan teko, joka on liikettä toista kohtaan pyrkimättä palaamaan samaan, on sitä mitä arkisesti kutsumme hyvyudeksi.

### **Aika ruuduissa**

Toisella on siis ruudun reunojen ulkopuolella oma jatkumonsa, oma tulevaisuutensa, niin kuin Levinas sanoo. Levinasin mukaan toisella on oma aikansa ja juuri se tekee tästä toisen, ennakoimattoman ja sitä kautta hallitsemattoman. Toisen ajallisuus ei ole syntetisoitavissa osaksi minän aikaa (Pönni 1996, 15). Kohdatessamme jaamme hetken, mutta emme voi olla varmoja siitä, onko toinen tässä vielä kohta. Juuri se tekee kohtaamisesta arvokkaan.

Aika on myös se elementti, joka tekee sarjakuvasta sarjakuvan. Sarjakuva tapahtuu ajassa. Se on sarja kuvia, jotka on luettava tietyssä järjestyksessä yksi kerrallaan. Toisaalta kukin kuva on yksittäinen pysäytetty hetki. Samalla tavalla kuin osaamme täydentää ruudun reunojen ulkopuolella jatkuvan tilan, osaamme täydentää myös ruutujen väleissä jatkuvan ajan. Tuo ajallisuus muuttaa perättäiset pysähtyneet hetket liikkeeksi ja ajaksi (McCloud 1994, 94).

Sarjakuvassa on siis samanaikaisesti läsnä sekä aika että ajattomuus, liike ja pysähtyneisyys. Näemme aina koko aukeaman samanaikaisesti, vaikka luemmekin vain yhtä ruutua kerrallaan. Lukijan aika on kulloinkin siinä ruudussa, jota tämä lukee, vaikka hän samanaikaisesti näkee silmäkulmastaan sarjakuvasanokarin liikkuvan muissa ruuduissa omassa ajassaan. Sarjakuvasanokarilla on oma aikansa, ja lukijalla omansa. Toisinaan he kuitenkin kohtaavat samassa ruudussa.

Kuvan aika ei ole vakio. Sekunti sarjakuvahahmon ajasta voidaan jakaa niin moneen kuvaan, että lukijan ajassa se vastaa montaa minuuttia – ikään kuin filmi hidastuisi tärkeän toisen kohdalla.

### **Liike liikkumattomassa kuvassa**

Elokuva tuntuu katsojasta liikkuvan, vaikka tämä todellisuudessa näkeekin vain 24 perättäistä liikkumatonta kuvaa sekunnissa. Katsojan mielessä on vielä muistikuva edellisestä kuvasta, jolloin hänen mielensä täydentää kuvien välisen eron ja muuttaa sen liikkeeksi. Jos siis samasta kohteesta näytetään päällekkäin useampi kuva, joissa kohde on kuvattuna eri asennoissa, mieli tulkitsee sen liikkeeksi. Samoin kuin yksi hetki voidaan

siis jakaa useampiin ruutuihin, voidaan useampia hetkiä esittää myös yhdessä ainoassa ruudussa. Halutessani siis korostaa liikkeen ja teon merkitystä toista kohti suuntautumisessa voin piirtää suuntautumisen eri vaiheet samaan kuvaan päällekkäin.

Tämä, samoin kuin edellä mainitut erilaiset kamera-ajot, zoomaukset ja hidastukset, korostaa liikettä, eli toimintaa. Levinasin kasvot -sarjakuvassa korostetaan nimenomaan toiminnan merkitystä. Levinas korosti toista kohden suuntautumista konkreettisena vastuun tekona. Hooksille (2000, xxix) rakkaus on toimintaa, ja Arendtille (2002) kaikki on toimintaa. Freire (2005, 95) puhuu praxiksesta, jossa ajattelun ja älyllistämisen rinnalle nostetaan käytännön toiminta, jota ilman teoria on vain tyhjää puhetta.

Tässä artikkelissa olen käsitellyt Levinasin kasvot -sarjakuvassa käyttämiäni visuaalisia ratkaisuja ja niihin liittyviä dramaturgillisia valintoja toiseuden ja sen kohtaamisen kuvaamisessa. Kaikki olennaiset asiat tulevat sanotuksi myös sarjakuvan teksteissä, mutta toiminnan merkitystä korostetaan nimenomaan kuvassa näin monilla eri keinoilla, vaikka sarjakuvan ”ääniraidalla” se on huomattavasti vaatimattomammassa osassa. Sarjakuvan praxiksessa voidaankin ajatella tekstin olevan teoriaa, ja kuvan tekoja. Toiminnasta on siis turha puhua tyhjiä sanoja, vaan on parempi toimia.

### **Lähteet**

- Arendt, Hannah (2002). *Vita activa*. Tampere: Vastapaino. (Alkup. 1958)  
 Freire, Paulo (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. (Alkup. 1970)  
 Hankamäki, Jukka (2003). *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.  
 Hankamäki, Jukka (2007). *Filosofiset viuhahdukset*. Helsinki: Feenix-kustannus.



- Hooks, bell (2000). All about love. Lontoo: Women's Press.
- Hämeen-Anttila, Jaakko (2004). Islamin käsikirja. Helsinki: Otava.
- Levinas, Emmanuel (1996). Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Tampere: Gaudeamus Kirja. (Alkup. 1982)
- McCloud, Scott (1994). Sarjakuva – Näkymätön taide. Helsinki: The Good Fellows. (Alkup. 1993)
- Pönni, Antti (1996). Toinen on ensimmäinen. Lähtökohtia Emmanuel Levinasin ajatteluun. Johdanto teoksessa Levinas, Emmanuel (1996). Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Tampere: Gaudeamus Kirja. (Alkup. 1982)
- Wallenius, Tommi (2005). Filosofian toinen. Levinas ja juutalaisuus. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.



# 7. Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo

*Juha Suoranta*

”Yhteiskuntajärjestelmä on syvästi sairas, jos maata muokkaava työläinen ajattelee tekevänsä työtä siksi, ettei hän ollut tarpeeksi älykäs opettajaksi.” – Simone Weil

”Kiinnostavin ja merkittävin oppiminen tapahtuu informaalisti ja satunnaisesti arkipäivässä. Ja voimallisinta oppiminen on silloin kun ihmiset taistelevat sortoa vastaan tehden selkoa siitä, mitä heille on tapahtumassa ja kehittellen tapoja vaikuttaa asioihin.” – Griff Foley

## Aluksi

Tarkastelen seuraavassa wikioppimisen radikaalia tasa-arvoa suhteessa joihinkin muodollisen järjestelmäkoulutuksen rakennepiirteisiin. Wikioppimisen radikaalin tasa-arvon ydinajatuksen voi esittää kahtena väitteenä: *opeta sitä, mitä et tiedä* ja: *tasa-arvo on kasvatuksen ja oppimisen lähtökohta*, ei tavoite. Wikimaailman oppimismahdollisuuksien moninaisuus todistaa näiden teesien puolesta ja poliittisesti säädeltyä, opetussuunnitelmin ohjailtua koulutusjärjestelmää vastaan.

### **Järjestelmäkoulutus kutsuu subjektiksi**

Valtiollinen koulutus on suljettu järjestelmä, ranskalaisfilosofi Louis Althusserin käsittein osa ideologista valtiokoneistoa klassisine yliyksilöllisine rakenneominaisuuksineen: se pakottaa ja määrää yksittäisiä ihmisiä täyttämään Althusserin muotoileman ideologisen valtiokoneiston ehdon ”kutsua” yksilö subjektiksi: ”subjekti on kaiken ideologian perustava käsite vain sikäli kuin kaiken ideologian tehtävä (ja tämä määrittää sen) on 'perustaa' konkreettisia yksilöitä subjekteina” (Althusser 1984, 126). Ideologisenä kenttänä koulutusjärjestelmä tarjoaa subjekteilleen erilaisia institutionaalisen vallan läpäisemiä toimija- ja puhuja-asemia.

Mutta miten valistuksen kasvatusfilosofioissa korostettu vapaa taitaminen ja 'uuden luominen' tapahtuvat, tai ovat ylipäättään mahdollisia, jos oppimisen järjestelmä on suljettu? Miten pakko ja vapaus jäsentyvät ja määrittyvät yksilöiden aina jo ollessa tietyissä sosiohistoriallisissa tilanteissa: onko yksilö-subjektien selvitäkseen kuviteltava nämä järjestelmän luomat rakennepakot eräänlaisiksi välttämättömyyksiksi, siinä missä ne jossain muussa maailmassa tai toisessa teoreettisessa yhteydessä (kuten marxilaisessa analyysissä) tulisivat otetuiksi toisin, kenties tuomituiksi osoituksina väärästä tietoisuudesta, tai sen tuottamiksi ja uusintamiksi harhoiksi.\*

---

\* Tämän tapaista koulutuksen kritiikkiä on esitetty monilta suunnilta, eikä se ole uutta; esimerkiksi ranskalaiseetikko Simone Weil kirjoitti 1940-luvun lopulla julkaistussa teoksessaan länsimaisen kulttuurin juurten irtirepimisestä nykyaikaisen koulutuksen avulla; koulutuksen irtirepivyyden ollessa seuraus ensimmäisestä juurten irtirepijästä, teollistumisesta ja palkkatyöläisyydestä, toisin sanoen, ihmisten olemisesta työvoimana vieraan palveluksessa. Weilin koulutuskritiikki on jokseenkin eriytymätöntä kohdistuen ennen muuta koulutuksen teknistymiseen, erikoistumiseen

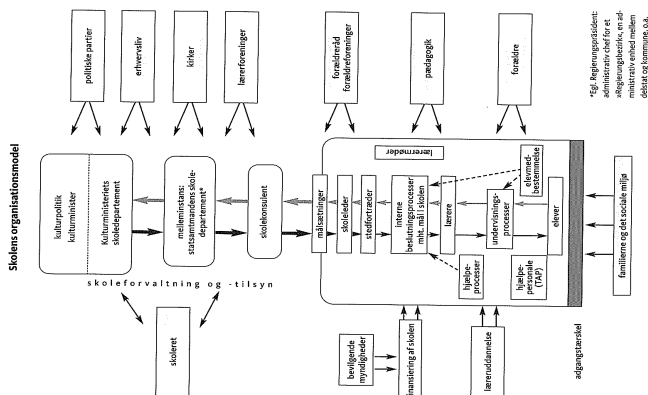
Suljettu järjestelmä on ongelma inhimillisen toiminnan vapauden ja demokraattisen elämän kannalta; se ei itsestään selvästi sisällä vaihtoehtoisia tapoja oppia, ei liioin yhteisoppimisen mahdollisuuksia. Toisaalta myös avoin järjestelmä ottaa vaihtoehdot ja mahdollisuudet liian itsestäänselvinä, ja molemmista jää puuttumaan kriittisyys, mahdollisuus arvioida asiat uudelleen. Suljetun, osittain totaalisen järjestelmän puitteissa on mahdollista toimia kuin ”opettaja-alamainen”: johdattaa opetettavat ohjeita noudattaen pimeään (pimeän voi kukin kuvitella itse; minulle se on koulutiedon suljettu ja ulossulkeva piiri, siis se, ”että tämä *kuuluu tietää*, mutta tätä ei”).

Suljetun koulutusjärjestelmän ”totaalisuutta” esittää seuraavalle sivulle tuhraisesti painettu kuva 1. Oleellisia eivät ole yksityiskohdat, vaan kuvion rakenne ja muoto, eli koulutusjärjestelmän moniportaiset tikkaat ja hierarkia, joka läpäisee yleisen (globaalisin) koulutuspolitiikan aina yksittäiseen oppilaaseen asti. Koulutusjärjestelmän poliittisesti ohjattujen säätelymekanismien lisäksi kuvion ylälaidassa on koko joukko oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavia sidosryhmiä: poliittiset puolueet, elinkeinoelämä, kirkko, opettajien ammattijärjestö, vanhempainyhdistykset jne. Huomio kannattaa kiinnittää nimenomaan tähän portaisuuteen, jolla oppimista säädellään poliittisesti ja *hegemonisesti*; siis henkiseen ylivaltaan, joka kou-

---

ja käytännöllisyyteen sekä siihen, kuinka koulutus ei verso mistään kansallisesta perinteestä olematta myöskään yhteydessä mihinkään kansallista yleisempiin periaatteisiin (”sillä ei ole mitään yhteyttä tämän maailmankaikakauden kanssa sen paremmin kuin tuonpuoleiseenkaan”): ”Se, mitä nykyään kutsutaan massojen opetuksiksi, merkitsee itse asiassa seuraavaa. Otetaan ensiksi meidän moderni kulttuurimme, joka on muovautunut mitä sulkeutuneimmassa, rappeutuneimmassa ja totuudesta piittaamattomimmassa ympäristössä. Sitten siitä poistetaan kaikki, mikä voisi vielä sisältää puhdasta kultaa. Suoritetaan toimenpide nimeltä yleistajuistaminen ja sullotaan jäännös onnettomien oppia toivovien muistiin niin kuin emolintu antaa ruokaa poikasilleen nokastaan” (Weil 2007, 53).

lutusjärjestelmää välineenä käyttäen on mahdollista muuttaa hallinta-keinoksi, ”mahdollisuudeksi vaikuttaa ihmisiin niin että heidät saadaan tämän ylivallan kuuliaisiksi orjiksi” (Paasilinna 1972, 121–122).



**Kuva 1. Koulutusjärjestelmän hierarkiset portaavat (Klafki 2004)**

Ylivaltaa ei hegemonisessa vallankäytössä anasteta väkipakolla, vaan sitomalla ihmiset erilaisiin instituutioihin ja järjestelmiin, joiden uskotellaan toimivan heidän parhaakseen. Kenellä voisi olla mitään koulutusta vastaan?

### **Poliittista, aivan liian poliittista!**

Sanotaan, että koulu on harvoja paikkoja, joissa on mahdollista oppia kansalaistaitoja sekä poliittiseen toimintaan ja osallistumiseen (Bauman 1999, 170). Tässä suhteessa voi arvioida yhteiskuntatieteilijöitä, kuinka he ovat hoitaneet leiviskänsä verrattuna vaikkapa psykologiatieteen edustajiin? Opettaja toimii ideologisen kentän *kaksoissidoksessa* olemalla

samanaikaisesti sekä vallankäyttäjä että vallankäytön kohde. Toisaalta koulutusjärjestelmä perustuu opetussuunnitelmaan, toisaalta opettajat tekevät työtään suhteellisen autonomisesti. Usein tämä itsenäisyys jää poliittisesti tiedostamattomaksi tai naiviksi. Tällä en viittaa yksittäisen opettajan ajattelemattomuuteen, hänen vikaansa tai virheeseensä, vaan koulutusjärjestelmän rakenteellisen luonteeseen ja sen huomiotta jättämiseen. Siksi Althusserin (1984, 112–113) huomautus on edelleen paikallaan:

”Pyydän anteeksi niiltä opettajilta, jotka vaikeissa olosuhteissa pyrkivät kääntämään ’opettamistaan’ tiedoista ja historiasta löytyvät vähäiset aseet sitä ideologiaa, sitä järjestelmää ja niitä käytäntöjä vastaan, joiden vankeja itsekin ovat. He ovat eräänlaisia sankareita. Mutta heitä on vähän, ja miten lukuisat ovatkaan ne (enemmistö opettajista), jotka eivät edes osaa epäillä sitä ’työtä’, jota (heitä suurempi ja heidät lannistava) järjestelmä heidät pakottaa tekemään – vieläpä keskittävät tahtonsa ja kekseliäisyytensä sen suorittamiseen kehittyneimmällä ja tietoisimmalla tavalla (paljon puhutut uudet opetusmenetelmät). Niin itsestäänselväksi he mieltävät työnsä, että heidän antaumuksellisimmatkin ponnistuksensa ovat omiaan vain ylläpitämään ja vahvistamaan sitä ideologista koulukäsitystä, joka tekee koulusta nykyihmiselle yhtä lailla ’luonnollisen’ ja välttämättömän-hyödyllisen ja hyvää tekevän kuin oli kirkko ’luonnollinen’, välttämätön ja armelias esivanhemmillemme muutama vuosisata sitten.”

Nykyisessä keskustelussa ollaan huolissaan oppilaiden poliittisten mahdollisuuksien puuttumisesta sekä muodollisen koulutusjärjestelmän

tarjoaman poliittisen sosialisaaion ja kansalaiskasvatuksen olemattomuudesta (Tomperi & Piattoeva 2005, 255). Poliittisella tarkoitan tässä yksinkertaisesti ”sitä tapaa, jolla me yhdessä järjestämme yhteiskunnallisen elämämme, ja tähän sisältyviä valtasuhteita” (Eagleton 1997, 239). Koulu on yksi yhteiskuntaelämän järjestämisen ja järjestyksen muoto, sosiaalinen laitos, joka pitää yllä sekä yhteiskunnallisia valtasuhteita (normeina, säännöksinä, toimintaohjeina, käyttäytymistapoina...) että institutionaalisia valtasuhteita. Ne näkyvät opettajien ja opiskelijoiden välisessä toiminnassa ja kommunikaatiossa.

En voi olla ajattelematta, että jokaisen kasvattajan ja kasvatettavan on osattava kyseenalaistaa nämä opettajien ja oppilaiden väliset sekä muut sosiaalisen elämän valtasuhteet. Valtasuhteiden tekeminen näkyväksi mahdollistaa kasvamisen yhteiskunnallisessa ja henkisessä mielessä täysikäiseksi estäen vajoamisen alamaisuuteen, hierarkisuuteen ja yhdenmukaisuuteen sekä kyselemättömän osan yhteiskuntakoneessa. Ilman kritiikkiä eli uudellen arviointia kulttuuri, kasvatus ja yhteiskunta kuihtuvat; tai, filosofi Walter Benjaminin sanoja mukaellen, kritiikki on elämän puhdasta toimintaa eli heräämistä eloon.

### **Wikimaailma, wikioppiminen**

Koulun ulkopuolella vallitsee toisenlainen oppimisen ideologinen järjestys kuin sen sisäpuolella. Kun järjestelmäkoulutuksessa lähdetään yleensä siitä olettamuksesta, että joku tietää aina ennalta sen, mitä jonkun toisen pitää tietää, ja mitä mikäkin asia tarkoittaa (modernilla koulutuksella ei oikeastaan ole muuta rationaliteettia), arkielämän alueella näin ei useinkaan



ole. Arjessa opitaan yleensä tekemällä sitä ja osallistumalla siihen, mikä on tarpeellista. Arkipäivässä opitaan itse (vrt. ns. itseoppineet) ja muilta (vertaisoppiminen).

Yksi tällainen arkipäiväisen oppimisen alue on syntynyt internetiin, kutsumme tätä kasvun ja kasvatuksen aluetta wikimaailmaksi: se on internetin ja vapaiden ohjelmistojen mahdollistama, ennakoimaton, tavallisten ihmisten jakama ja heidän yhteistyönään syntynyt ja luotu maailma (ks. Suoranta & Vadén 2010).

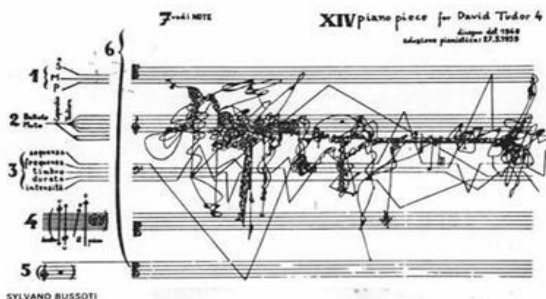
”Open wiki projects, such as Wikipedia and Wikiversity, take their form over time. They are, first of all, online communities that are responsible of building their own culture and way of operating. Because of this, when an open wiki project is started, it is hard to know what it will finally become. Still, open wiki projects do not develop independently because they are embedded in specific socio-cultural contexts. Because of their free and open nature — anyone may join — their context changes over time depending on the socio-cultural demographics of active community members.” (Leinonen ym. 2009.)

Wikimaailman tähän mennessä kenties tärkein esimerkki on ollut Wikipedia, vapaa tietosanakirja, jonka kansansivistysluonteeseen filosofi Eero Ojanen (2007) viittaa kirjassaan *Sivistyksen filosofia* seuraavasti:

”Kansansivistys on sitä mitä kansassa on, mitä ihmiset tekevät ja tietävät. Tässä mielessä Wikipediaa voi pitää eräänä tämän ajan kansansivistyksen muotona. Sen ajatus on, että kaikki voivat osallistua työhön, aineiston aktiiviseen

muokkaamiseen ja kehittämiseen. Tätä tehtävää ei ole siis etukäteen varattu jollekin asiantuntijoiden joukolle.”

### 1. Introduction: Rhizome



Wikimaailman ja muodollisen koulutusjärjestelmän eroja voi luonnehtia seuraavilla kahdellatoista vastinparilla:

**1. Oppimistoiminnan radikaali avoimuus ja organisoimattomuus vs. poliittistaloudellisesti säädelty koulutusjärjestelmä, ”valmis”**

**opetussuunnitelma.** Wikimaailmassa tapahtuva oppiminen on radikaalisti avointa ja organisoimatonta: sitä ei säännellä lainsäädännöllä eikä koulutuspoliittisesti; se ei ole osa kansallisvaltion koulutusjärjestelmää, vaan siitä riippumatonta toimintaa.

Sille ei myöskään ole olemassa kirjoitettua opetussuunnitelmaa.

**2. Vapaaehtoinen osallistuminen vs. velvollisuusosallistuminen.** Wikioppiminen tapahtuu vapaan osallistumisen pohjalta toisin kuin järjestelmäkoulutuksessa, jossa oppimista säätelee ja määrää oppivelvollisuus.

**3. Radikaali inklusiivisuus (’wikijulkisuus’) vs. eksklusiivisuus (valtajulkisuus, vastajulkisuus).** Wikioppimisen julkisuus on siinä mielessä inklusiivista toimintaa verrattuna muihin julkisuuden muotoihin, olivat ne sitten valtajulkisuutta tai vastajulkisuutta, että osallistuakseen wikimaailman mahdollistamaan oppimistoimintaan ei tarvita muuta kuin luku- ja kirjoitustaito sekä välttävä tietokoneen käyttötaito.

**4. P-2-p -vuorovaikutus vs. opettaja- tai tutorjohtoisuus.** Wikioppiminen tapahtuu toisilta oppien ja toisia auttaen niin sanottuna vertaisoppimisena toisin kuin järjestelmäkoulutuksessa, jossa lähes aina sovelletaan jotain opettaja- tai tutorjohtoisuuden muotoa. Järjestelmäkoulutuksessa keskeistä on *tutkinto* toisin kuin wikioppimisessa, joka tapahtuu vertaisoppimisen periaattein yhdessä tehden ilman iän tapaisten satunnaisten ominaisuuksien rajoja.

**5. Reflektiivinen epävarmuus vs. epäreflektiivinen varmuus.** Wikioppimiseen sisältyy wikien toimintaperiaatteisiin ’sisäänkoodattu’ reflektiivinen epävarmuus

siinä mielessä, että wikien informaatiota ei voi ottaa annettuna ainakaan yhtä helposti kuin printtimediassa. Esimerkiksi Wikipedia ei lupaa olla *luotettavin*, vaan *vapaa* tietosanakirja. Wikien historia- ja editointi-toiminnot mahdollistavat reflektiivisen oppimisen verrattuna perinteisten oppimateriaalien epäreflektiivistä varmuutta lisääviin ominaisuuksiin (esimerkiksi oppikirjojen auktorisoituun ja painettuun tekstiin).

#### **6. Keskustelu ja tekeminen vs. kuuntelu ja muistiinpainaminen.**

Wikioppimisessa keskeistä on oppiminen keskustelemalla ja tekemällä (esimerkiksi wikien keskustelualueilla tai käytännön toiminnassa) toisin kuin järjestelmäkoulutuksessa, jossa korostuvat opettajan kuuntelu ja hänen esittämänsä asioiden muistiinpainaminen. Wikioppimisen keskustelut ja tekeminen sisältävät parhaimmillaan informaation haun ja eri lähteistä hankitun informaation vertailua siinä missä järjestelmäkoulutus perustuu pääasiassa oppikirjan sisältöjen mieleenpainamiseen.

#### **7. Yhteistyö ja jakaminen vs. yksilöllisen suorittamisen arviointi.**

Wikioppimisessa korostuvat yhdessä tekemisen ja luomisen taidot. Ajatus on se, että kukaan ei yksin pysty siihen, mihin yhdessä kyetään. Wikioppimisessa ei arvioida yksilöiden oppisuorituksia, eikä arviointia tehdä muutenkaan suhteessa joihinkin ulkoisiin kriteereihin. Oppimistoiminnan arvon ratkaisee tiedon tai taidon itseisarvo, hyödyllisyys tai käyttökelpoisuus, ei suoriutuminen kokeesta tutkintoa varten.

#### **8. Kansan kollektiivinen älykkyys vs. koulutetun eliitin asiantuntijatieto.**

Wikioppimisessa otetaan käyttöön tavallisten ihmisten tietovarannot ja yhdistetään niistä kaikille avoin ja jatkuvasti karttuva oppimisresurssi. Näin tietämisen mahdollisuudet ja varannot lisääntyvät ja monipuolistuvat suhteessa järjestelmäkoulutuksen puitteissa tuotettuihin niin sanotun asiantuntijatiedon sulkeumiin.

**9. Ongelmalähtöisyys vs. oppiainelähtöisyys.** Wikioppiminen perustuu aina ongelma- tai ilmiölähtöisyyteen toisin kuin kouluoppiminen, jossa tieto on yleensä

jaettu toisistaan erillisiksi oppiaineiksi, joilla ei ole välttämättä paljonkaan tekemistä toistensa kanssa. Wikioppimiseen ei voida pakottaa, vaan se tapahtuu oman kiinnostuksen pohjalta. Wikimaailma ei sulje pois oikeastaan minkäänlaista oppimista tai 'ei-oppimista': yhtä mahdollista kuin on kuvitella suljetun järjestelmän piirissä toimiva ”opettaja-alamainen”, on ajatella avoimen järjestelmän puitteissa ”pelaava idiootti”, joka kyllä käyttää wikimaailman yhteisiä resursseja, muttei ymmärrä eikä liioin välitä niistä mitään.

**10. Folksonomia vs. Taksonomia.** Wikimaailmassa tieto ja tietämys jaksottuvat tiedon luojien itse ja yhdessä käyttämien luokitusten mukaan ikään kuin alhaalta ylös (esimerkiksi sosiaaliset tágit) verrattuna perinteiseen taksonomiaan, jossa uusi yleensä liitetään vanhaan luokitukseen.

**11. Paikallinen, kontekstuaalinen ad hoc-oppiminen vs. predestinoidut oppimistavoitteet ja -tulokset.** Wikioppimisella vastataan aina johonkin tässä ja nyt aktualisoituneeseen tietämisen tarpeeseen toisin kuin koulutusjärjestelmäoppimisessa, jota luonnehtivat ennalta määrätyt oppimistavoitteet ja -tulokset, sekä niiden pohjalta annetut arvioinnit ja tutkimukset. Wikioppiminen tarkoittaa informaalia tai arkipäiväoppimistä, jossa olennaista on oman (tai niin sanottujen merkittävien muiden) kiinnostuksen pohjalta tapahtuva opinnollinen suuntautuminen toimintaan sekä oppimista ohjaava *käytännöllinen tarve*.

**12. Radikaali tasa-arvo vs. mahdollisuuksien tasa-arvo.** Wikioppimisen radikaali tasa-arvo tarkoittaa kaikkien osallisten mahdollisuutta oppimistoimintaan iästä, sukupuolesta tms. riippumatta. Wikioppimista ei säädellä tutkinnoin.

Wikioppimisen maailmasta voidaan yllä olevan vertailun ohella paljastaa sen piilo-opetussuunnitelma, jolla sävyisiä ”tietokykytyöläisiä” (termistä ks. Vähämäki 2009) valmistetaan ”luovan talouden” palvelukseen; piilo-opetussuunnitelman avainkohtia ovat aktiivisuus ja vuorovaikutus,

teknologian välttämätön käyttö, tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen perustuva tekeminen, jatkuva joustavuus ja alinomainen tavoitettavuus sekä ajatusten esittäminen vuorovaikutusfoorumeilla ja refleksiivisyys, jossa on ennen muuta kysymys itsekuriin (tai sisäistettyyn herruuteen) perustuvasta oppimisesta päämäärien saavuttamiseksi (ks. Matikainen 2008, 163).

Wikioppimisen maailmaa voi havainnollistaa Marc Nguin kuvalla (kuva 3), jonka hän on luonut kuvittamaan filosofien Gilles Deleuze ja Félix Guattari teosta *Thousand Plateaus*.



Kuva 3: <http://www.bumblenut.com/drawing/art/plateaus/index.shtml>

1960-luvulla Suomen yhteiskuntapolitiikassa rohjettiin ajatella suuria. Yksi ”suuren ajattelun” tulos oli peruskoulu. Tänäpä koulutuspolitiikassa tarvittaisiin vastaavaa ”suurta ajattelua”, peruskoulun päivitettyä versiota, joka perustuisi olennaiselta osaltaan wikipedagogiikan hyödyntämiseen, tai itse asiassa niiden oppimiskäytäntöjen oikeuttamiseen (legitimointiin) ja näkyväksi tekemiseen, jotka ovat monille opettajille ja opiskelijoille tuttuja

muodollisen koulutuksen ulkopuolella (harrastuksista, itseopiskelusta, kuluttamisesta, viihteellisestä toiminnasta ja kansansivistyksen alueelta). Lyhyesti: tietoyhteiskunnasta (sellaisena kuin se meille 90-luvun propagandassa esiteltiin) on siirrytty osallistumisen kulttuuriin, jossa oppiminen perustuu entistä enemmän vertaisilta ja yhdessä oppimiseen ilman ikärajoituksia, tutkintoja ja oppikirjoja. Kouluoppiminen (luen mukaan myös korkeakouluoppimisen) sellaisena kuin se meille stereotyyppisesti esittyy, on osallistumisen kulttuurin sosiaalistuneiden kannalta yhä vieraampi tapa käsittää oppiminen.

Mikäli kouluoppiminen haluttaisiin ”pelastaa” kannattaisi koulusta päättävien ottaa vakavasti wikipedagogiikka. Käytännössä tämä tarkoittaisi Wikipedian ja ennen kaikkea Wikiopiston antamien mahdollisuuksien kehittäjä ja sitä, että koulutuksen yleishallinnossa (OPM, OPH) tämä asia otettaisiin vakavasti, siis legitimoitaisiin se osaksi koulua koskevaa ohjeistoa. ”Isosti ajattelu” sisältyy tässä siihen että a) kun on olemassa yleismaailmallinen Wikiopisto (kehittyneiden ja pisimmällä oleva versio on tietenkin englanninkielinen Wikiversity), niin b) Suomen kokoisessa maassa ei kannata rakentaa omaa wikiä jokaiseen kouluun, vaan ryhtyä kehittämään yhteiswikiä, johon kaikki koulut ja koululaiset opettajineen voivat osallistua kerryttäen yhteistä tietovarantoa opetus suunnitelman eri oppiaineissa ja tema-alueilla.

Informaatio- ja kommunikaatioteknologiselle muutokselle on luonteenomaista sellaisten uusien vuorovaikutusmuotojen kehittyminen, kuten wikioppiminen, jotka eivät olisi syntyneet ilman tuota teknologiaa, ja jotka eivät olleet ilmeisiä jossain kyseessä olevan kaltaisten teknologioiden varhemmissa vaiheissa (Liff & Steward 2001, 340). Näin on myös

wikitekniologioiden kohdalla. Lopulta teknologia ei kuitenkaan ole kaikkein ratkaisevinta:

”There is a chance that Wikiversity will become one of the most important online education sites on the Internet with a great impact on global capacity building. But it is possible that Wikiversity will slowly vanish when the first pioneering volunteers realize that running an online education site requires more than masses of editors of wiki pages.”  
(Leinonen ym. 2009)

Wikimaailman kehittämisessä ja wikioppimisessa on kysymys myös niin sanottujen uusien lukutaitojen opettamisesta ja omaksumisesta. (Äidinkielen opettajien, jotka ovat aina pitäneet huolta suomen kielestä, toivoisi ottavan wikioppimisen, wikilukutaidon ja wikikirjoittamisen sydämenasiakseen.) Lukutaito on yksi demokraattisen yhteiskunnan keskeispiirre ja yhdenlaista poliittista pääomaa, jota muodollisessa koulutuksessa karttuu liian vähän.

Monipuolisesti lukutaitoinen ihminen on aina poliittinen toimija: ”Ihmiset ovat poliittisia nimenomaan siksi, että he ovat lukutaitoisia; siksi että sanojen merkityksistä riidellään ja kamppaillaan vallankäyttäjien ja vallattomien välillä; niiden jotka ovat iät ja ajat määränneet sanojen merkitykset ja niiden jotka eivät ole” (Hewlett 2007, 99).

### **Radikaali tasa-arvo ja oppiminen**

Wikimaailmalla on yhteys siihen, mitä ranskalaisfilosofi Jacques Rancière kutsuu radikaaliksi tasa-arvoksi. Radikaalin tasa-arvon mukaan kaikki ovat tasa-arvoisia yhteiskunnalliseen asemaan, sukupuoleen, etniseen taustaan,



ikään tms. katsomatta. Kasvatuksellisesti tämä merkitsee kaikkien mahdollisuutta oppia kaikkea, niin tahtoessaan; ja johtaa ”universaalin opettamisen” periaatteeseen: opeta sitä, mitä ei tiedä (ks. Suoranta 2008).

Päinvastoin kuin yleensä ajatellaan Rancière väittää, että opettaja ja kasvattaja (jonkin asian ”selittäjinä”) tarvitsevat tässä roolissaan jonkun, joka esittää osaamatonta ja kykenemätöntä. ”Jonkin selittäminen toiselle on ensi kädessä sen osoittamista että toinen ei itse ymmärrä asiaa” (Rancière 1991, 6). (”It is the explicator who needs the incapable and not the other way around; it is he who constitutes the incapable as such. To explain something to someone is first of all to show him he cannot understand it by himself”). ... ”Tiedetään, että selittäminen on paitsi opettajien tylsistyttävä väline, myös sosiaalisen järjestyksen takuu. Järjestys-sanan lausuminen tarkoittaa arvoasemiin jakamista” (mt., 117). (”We know, in fact, that explication is not only the stultifying weapon of pedagogues but the very bond of the social order. Whoever says order says distribution into ranks”).

Järjestykseen asettaminen on vallankäyttöä, siis politiikkaa ja hallitsemista. Poliitikassa vallankäyttöä on perusteltu milloin syntyperällä, iällä, koulutuksella, kokemuksella, varallisuudella tms. myötäsyntyisellä tai hankitulla ominaisuudella (Rancière 2007, 46–47), milloin taas (biopoliittis-hegemonisesti) ”ihmisen parhaalla” (laeilla, ideologialla, uskonnolla). Nämä perusteet ovat antaneet mahdollisuuden erilaisiin erotteluihin ihmisten välillä, joille puolestaan on voitu rakentaa käsitys, jonka mukaan yhteiskunnassa on niitä, jotka tietävät – opettajia, poliitikkoja, sosiologeja, lääkäreitä, byrokraatteja, copy writereita – ja niitä, jotka eivät tiedä.

Radikaalisti tasa-arvoisessa tilanteessa mitkään näistä erottelujen perustalle pystytetyistä hallinnan tavoista eivät sovellu kuvaamaan

poliittista (ml. pedagogista) valtaa eivätkä demokratiaa, sillä yleensä ne perustuvat pakkoon, anastukseen ja voimaan tai kauppaan, sopimiseen ja suostutteluun; radikaali demokratia ei Rancièren sanoin voikaan

”perustua asioiden olemuksille olemiselle eikä sitä takaa sen paremmin institutionaalinen järjestys kuin historiallinen välttämättömyyskään. Se perustuu vain yksittäisille teoille. Tämä voi aiheuttaa pelkoa ja vihaa niissä, jotka ovat tottuneet käyttämään auktoriteettivaltaa. Mutta niissä, jotka tietävät kuinka käyttää yhdessä kaikkien kanssa älyn voimaa, se voi päinvastoin herättää rohkeutta ja iloa.” (Rancière 2007, 97.)

Demokratiaa voi tässä mielessä pitää ”artikulaation taiteena”: siinä asioita ja tapahtumia ei nähdä olemuksellisina yhteyksinä, vaan yhteensattumina, joilla saattaa olla hyvinkin olennaisia vaikutuksia, ja jolta kannalta niitä voidaan myös tutkia.

Mediakasvatuksessa, jossa painotetaan yhdessä tekemistä ja osallistetaan toimintaan kyseenalaistamalla tiedon siirtomalli, Rancièren ajatuksista on kehitelty ”osallisuuden pedagogiikkaa” (Kupiainen & Sintonen 2009, 166–168). Lähtökohta on kaikkien tasavertaisuus asiantuntijoina, jotka jakaen tietojaan ja taitojaan antavat älynsä ja ajattelunsa yhteiseen käyttöön. Osallisuuden pedagogiikassa X voi olla kuka tahansa: oppimisessa on kysymys tasa-arvoisten yhteisöstä, jossa ”kenenkään ei tarvitse tietää kaikkea, mutta tietoisuutta voi laajentaa ja kykyjä kehittää yhdessä” (mt., 167). Mediakasvatuksen tutkijat Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen kirjoittavat:

”Emansipaatio ranciereläisessä mielessä on itsensä ja omien kykyjensä löytämistä ja niihin uskomista. Tällöin koulun ulkopuolisia lukutaitoja ei mitätöidä ja syrjäytetä. Ne ovat osa identiteettiä ja epistemologista diversiteettiä, joka koulussa on tunnustettava”. (Mt., 167–168.)

Identiteetin ja tiedollisen monimuotoisuuden kysymyksiä voi ajatella myös vertikaalisen ja horisontaalisen oppimisen käsittein. Vertikaalinen oppiminen tarkoittaa järjestelmänäkökulmaa: oppimisen ja oppimistavoitteiden määrittelemistä aina jossain muualla kuin siinä, missä opetus ja oppiminen tapahtuvat (vrt. kuva 1. sivulla 142). Näin identiteetti ja tieto määräytyvät ylhäältä. Horisontaalinen tarkoittaa puolestaan itsemääriteltyjä käsityksiä siitä, mikä on oppimisen väarti ja mikä ei, ja mitkä ovat oppimisen tavoitteet. Horisontaalisuus korostaa identiteetin muodostuksen itsemääntyvyyttä ja tiedon monimielisyyttä sekä tekemällä ja kokemuksen sanelemaa paikallista oppimista, jossa osalliset ovat kokonaisvaltaisesti (aistisesti, kehollisesti) läsnäolevia omine kiinnostuksen kohteineen.\*

Median käyttöä koulukerhoissa etnografisesti tutkinut Mervi Tavela (2009) kuvaa koulun ATK-tilaa: ”Luokkatilan kolmea seinää kiertävät oppilaille tarkoitetut tietokoneet, opettajan kone on luokan edessä isolla pöydällä, jossa on tulostin ja sekalaista tavaraa. Videotykkiä ei ole, joten tietokoneruutua ei voi heijastaa seinälle opetustarkoituksessa. Ilmatila on ummehtunut, vaikka tulimme juuri luokkaan, joka ei ollut käytössä meitä

---

\* Erityisen selvästi tämä ero vertikaalisen ja horisontaalisen oppimisen välillä käy ilmi niin sanottujen alkuperäiskulttuurien ja niin sanotun länsimaisen kulttuurin koulutuksellisissa ja muissa yhteen törmäyksissä, kun (hyvää tarkoittavat) länsimaalaiset ajattelevat omien koulutusjärjestelmiensä ja niihin kasautuneen tiedon auttavan muiden kulttuurien ja perinteiden ihmisiä (ks. näistä Prakash & Estena 1998).

ennen. ... Luokkaan ei voi tulla huomaamatta huutomerkein ja punavärillä tehostettuja sääntöjä:

'SÄÄNNÖT:

ATK-LUOKKAAN TULLAAN VAAN OPETTAJAN KANSSA

OPPILAAT EIVÄT LAITA OMIA DISKETTEJÄ KONEISIIN!!!!

I. KOULUN ATK-LAITTEITA KÄYTTÄVÄT VAIN OPETTAJAT JA OPPILAAT, EIVÄT KOULUN HENKILÖKUNTAAN KUULUMATTOMAT.

II. OPPILAAT KÄYTTÄVÄT LAITTEITA VAIN OPETTAJAN JOHDOLLA JA OPETTAJIEN ANTAMIEN OHJEIDEN MUKAAN.

III. OPPILAAT EIVÄT LAITA OMIA DISKETTEJÄ KONEISIIN.

IV. KOVALEVYLLE TAI DISKETILLE TALLENTAMINEN TAPAHTUU OPETTAJAN VALVONNASSA.

V. KONEEN ASETUKSIIN EI TEHDÄ MUUTOKSIA. (EI VÄKÄSIÄ WINDOWSIN VALIKKOIHIN, EI MUUTOKSIA AUTOEXE.BAT JA CONFIG-SYS -TIEDOSTOIHIN)."

Koulun kulttuuria tuntematonta säännöt saattavat järkyttää ja herättää samalla kysymyksiä: eikö koulua voisi ajatella toimintakeskukseksi, jossa atk-laitteitakin voisivat käyttää, huoltaa ja päivittää koulun ympäröivään yhteisöön kuuluvat? Eivätkö lapset osaa käyttää laitteita omaehtoisesti ja yhdessä, ilman opettajaa? Voisivatko he itse laatia luokan käyttöohjeet? Miksi opettajajohtoisuutta, opettajan ohjeita ja valvontaa painotetaan niin paljon? Millaista oppimista tämä edistää, millaista maailmankuvaa se luo? Miksi oppilaita pidetään syyntakeettomina ja epäilyttävinä? Miksi ohjeissa ylipäätään on niin paljon ei-sanoja?

Sääntöjen luoma koulun ja tietoyhteiskunnan vertikaalinen järjestys on kaukana osallisuuden pedagogiikan horisontaalisuudesta, jossa oppiminen kytkeytyy oppijoiden arkielämään ja heidän luontaisiin mielihyvä- ja tarverakenteisiinsa. Tällaista oppimisen muotoa kutsutaan fokaaliseksi oppimiseksi. Se edustaa horisontaalista kasvatusta, jota kansalliseen opetussuunnitelmaan perustuva yhtenäistävä vertikaalisuus ei edusta. Fokaalinen oppimistoiminta kiinnittyy kotiseutuun, sen perinteeseen ja kokemusmaailmaan. Paikallisuus ei kuitenkaan ”tarkoita sisään päin kääntymistä ja kommunikoimattomuutta, vaan etsii myös inhimillisen kokemuksen yleisiä muotoja ja rakenteita, joita maailma – samaan aikaan yhtenä ja monena – mahdollistaa” (Kupiainen 2004, 13).

”Fokaalisuus näyttää liittyvän usein perinteisiin yhteisöllisiin ja kehollisiin toimintoihin, joissa jaetaan sukupolvien perintöä. Maailma on ajallista kestoa, jossa mennyt, nykyinen ja tuleva kietoutuvat toisiinsa ja näyttäytyvät fokaalisten esineiden pysyvyydessä.” (Mt., 14.)

Rancièren keskeinen huomio koskee tahdon, älyn ja järjen universaalien yhteisliiton merkitystä ”vapaatahtoisessa”, älylliseen emansipaatioon tähtäävässä oppimisessa. Hän on valistuksen perillinen, rationaalinen universalisti. Järki tunnistaa itsensä olioiden luonteessa ja oikea inhimillinen asennoitumistapa syntyy tällaisesta oivalluksesta (Horkheimer 2008, 27). Järkevä asennoitumistapa ei ole kaikille ihmisille sama, koska kunkin tilanne vaihtelee; ”on olemassa maantieteellisiä ja historiallisia eroja, sukupuoli-, ikä- ja taitoeroja, eroja sosiaalisissa asemissa jne.” Mutta näistä eroista riippumatta ”tuollainen oivaltaminen on yleispätevää, mikäli sen looginen yhteys asennoitumiseen on itsestään selvä jokaiselle kuviteltavissa

olevalle, älyllä varustetulle yksilölle.” (Mt., 27.) Oletus älyn universaalista luonteesta, ja siihen perustuva asennoitumistapa, on oleellista radikaalille tasa-arvolle ja sen pedagogisille sovelluksille.

Radikaalin tasa-arvon periaatteen pedagogiseen ulottuvuuteen viittaa myös ranskalaisfilosofi Simone Weilin huomautus: ”Yhteiskuntajärjestelmä on syvästi sairas, jos maata muokkaava työläinen ajattelee tekevänsä työtä siksi, ettei hän ollut tarpeeksi älykäs opettajaksi” (Weil 2007, 54). Radikaali tasa-arvo toimii eri äänilajissa kuin mahdollisuuksien tasa-arvo. Radikaalissa muodossa esitetty tasa-arvon vaatimus tarkoittaa jokaisen oikeutta olla ja oppia, mitä tahtoo. Kukaan ei voi tarjota tätä mahdollisuutta toiselle, sillä radikaalin tasa-arvon logiikka ylittää mahdollisuuksien tasa-arvon logiikan; kysymys on mahdollisuuden sijasta jokaisella olemassa olevan älyn käyttämisestä ja toteuttamisesta oppimisen halun avulla.

### **Koulu, runous, elämä, wikimaailma**

Miten voisimme lisätä radikaalille oppimiselle tunnustomaista oivaltavaa asennoitumistapaa, vapauttaa koulu, opettajat ja oppilaat, nuoret ja vanhat, elävään, orgaaniseen oppimiseen? Vai onko tämäntapaisesta vapauttamisesta esitetty kysymys väärin asetettu järjestelmäkoulutuksen yhteydessä? Eivätkö koulu ja siellä työskentelevät ole jo vapaita? Miten koulun ovet voitaisiin avata ulos maailmaan? Tai miksi näin pitäisi tehdä? En tiedä, mutta lopuksi muutama hajamiete, jonka pohjalta saattaisi pohdiskella järjestelmäkoulutuksen ideologista luonnetta ja vapautumisen mahdollisuuksia.

*Auktoriteettisuhteet ja luotettavuus*

Sosiologi Howard S. Becker (1967) julkaisi vuonna 1967 tärkeän arvosidonnaisuutta ja poliittisuutta koskevan tekstin, jonka pääkysymys oli, kenen puolella seisomme (whose side are we on) päätyen siihen, ettei kannanottamista voi välttää, kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus on aina arvopitoista. Samassa tekstissä hän kirjoittaa myös yhteiskunnallisesta luotettavuushierarkiasta (hierarchy of credibility). Sen mukaan niihin, joilla on taloudellista tai muuta yhteiskunnallista valtaa, luotetaan herkemmin kuin niin sanottuihin tavallisiin ihmisiin. Ajatuksen voi kääntää koulutukseen, jossa luotettavuushierarkian huipulla ovat rehtorit, professorit ja opettajat, opiskelijoiden ja oppilaiden edustaessa koululaivan konehuoneen hiilijengiä. Opettajien emansipatorinen tehtävä olisi auttaa oppilaat hämärästä, pyyhkiä heidän silmänsä noesta (mitä noki on, sen jokainen ajateltiin itse), ja antaa ääni (mitä ääni on, sen kuulkoon kukin omalla tavallaan).

*Vapaa taitaminen*

Mielessäni ovat sosiologi Seppo Toiviaisen (1944-2005) tekemät havainnot päihdehuoltotyön ammattilaisuudesta (Toiviainen 1998, 148). Toiviainen viittaa erilaisten alkoholiparantamisessa käytössä olevien hoitomallien huomattavan vähäisiin keskinäisiin eroihin julkilausutuista periaatteista ja mainospuheesta huolimatta. Erot on niin pieniä, ettei niiden pohjalta voi selittää hoidon tuloksia. Onnistuneen hoidon kannalta tärkeämpää kuin jonkin mallin tarkka noudattaminen ja siihen liittyvä tietäminen onkin hoitohenkilökunnan intuitiivinen työote ja vapaa taitaminen. Siinä se: vapaa taitaminen. Mitä se tarkoittaisi opettajan työssä? Wikimaailmassahan tämä on jokseenkin itsestään selvää: osallistuja antaa sen panoksen, minkä pystyy

ja mikä huvittaa, ja ottaa sen, mitä on otettavissa, ja mitä tarvitsee. Vapaa taitaminen on kuin tanssiin kutsumista: ”kutsumista avoimeen ja julkiseen keskusteluun, jossa kaikilla osapuolilla on yhtäläinen sanomisen vapaus, niin että syntyy dialogi, julkinen, avoin ja jatkuva” (Taanila 2009).

### *Kirjoittava lukeminen*

Runoilija Leevi Lehto (”amerikkalainen runoilija, joka kirjoittaa suomeksi ja suomalainen runoilija, joka käyttää ’barbaarista englantia’”), erottaa toisistaan kustannustoiminnan (erityisesti runojen kustantamisen) kolme aikakautta. Ensimmäinen kausi on kustantajan juhlaa; siinä kustannustoimittaja on kuningas (kustantaja = koulu, kustannustoimittaja = opettaja). ”Hän on maku, niin sanoaksemme ’yleisen maun’ ruumiillistuma”. Tämä malli ”korostaa runoilijan erillisyyttä ja yksinäisyyttä – kustannustoimittajan ollessa hänen ’ainoa turvansa’” (runoilija = oppilas, kenties?), vaikka tämä turvallisuus saattaakin olla valheellista. Toisella aikakaudella kustannustoimittajan merkitys alkaa vähetä ja haalistua, hän siirtyy runoilijaryhmän tieltä laitamille. Häneen voidaan suhtautua epäillen, jopa vihamielisesti. (Tässäkö olemme nyt? Onko opettajan tiedollismoraalinen asema vaakalaudalla?). Runoilijan erillisuus ja yksinäisyys korvautuu ryhmädynamiikalla. Kolmas aikakausi räjähtää radikaalin inklusiivisesti runon pluralismiksi. Syntyy lukija-kirjoittaja. (Lehto 2008.)

Runouden ammattilainen Henriikka Tavi kirjoittaa samasta: ”On olemassa kaksi perusteeltaan varsin erilaista tapaa lukea runoutta. Suomalaista runokritiikkiä dominoi asiantunteva ja tulkitseva, lukijan ja kirjoittajan roolien eroa painottava *lukija-lukeminen*. Valtaosa runouden aktiivisista lukijoista kuitenkin kirjoittaa itse runoja. Runoutta luetaan, jotta



kirjoitettaisiin; lukeminen käynnistää kirjoittamisen. Silti runokritiikissä tällainen *kirjoittava lukeminen* ei juuri tule näkyviin.” (Tavi 2008.)

### *Orgaanisen oppimisen kaleidoskooppi*

Vastaavaa jakoa kuin sanataiteessa, on toisinaan pidetty yllä musiikissa tekemällä ero esittävään ja luovaan säveltaiteeseen, joista vain jälkimmäistä on nimensä mukaisesti pidetty luovana toimintana. Esimerkiksi säveltäjä Leif Segerstamin on ollut kokemuksellisesti vaikea ymmärtää tätä jakoa (vrt. muiden vastaavat kokemukset muilta aloilta). Hän opetteli soittamaan pianoa ja vaskisoittimia itseksensä, siis itseoppien, jo varhaisella iällä. Ja uskoo jokaisessa muusikossa olevan luovuutta, joka kuitenkin usein hautautuu orkesterissa oikein soittamisen ja käskyjen noudattamisen alle. Hänen suuri unelmansa on vapauttaa soittajien kollektiivinen luovuus. ”Olisi luotava mahdollisuuksien kenttä, jossa yksittäinen muusikko voisi liikkua luovasti ja reaktiivisesti ilman, että lopputulos olisi epämielikästä kaaosta” (Lindgren 2005, 149).

Askel tähän suuntaan oli Segerstamin 1960-luvulla kehittämä orgaaninen musiikkikaleidoskooppi, sävelletyn musiikin pohjalta esitystilanteessa tehtyjen luonnollisten valintojen tonaalinen (eli sävellajeille perustuva) kokonaisuus. Myöhemmin tästä metodista syntyi musiikillinen maailma, jota säveltäjä itse kutsuu vapaapulsatiiviseksi musiikiksi. Vapaus musiikissa tarkoittaa emansipatorista muutosta työvoiman olosuhteissa: ”työntekijöiden vapautuminen ja oikeus päättää yhä enemmän omaa työtä koskevista asioista oli musiikin vapaapulsatiivisuuden rinnakkaisilmiö” (mt., 239). Segerstam halusi tehdä musiikkiesityksestä tahdittomaan luovan tapahtuman, ei tahdikasta ”preussilaista kyntöpeltoa”, jota tahtiviivojen suorat kynnökset hänelle edustavat:

”Tämä on uutta, ja se on yhtä rehellistä kuin vauvauinti. Vauva osaa uida, se heitetään veteen, ja se ui. Me tiedämme, että kuulijoilla on korvat. Me annamme heille ääniä ja he kuulevat ja reagoivat siihen, mistä äänet tulevat. Se paikka mistä äänet tulevat, saa krediittiä siitä, minkälaisen vaikutuksen äänet saavat aikaan. Onko se positiivista tai mitä tahansa, ei ole oleellista, koska muistetaan, että se siellä ja se siellä oli sitä niin paljon kuin jaksaa muistaa. Eikä ole pakko edes muistaa, voi vain leijaila musiikin mukana. Elävää musiikkia ei pidä pakottaa. Elävä musiikki on etuoikeus, kuten myös se, että saa olla samanaikaisesti sen kanssa.” (Mt., 365.)

Tätä ajatusta joutuu työstämään: että vapaapulsatiivisessa esityksessä, tai miksei muussakin, musiikki syntyy vasta ikään kuin esityshetkellä, kuulijassa, tai oikeammin vasta muusikoiden ja kuulijoiden vuorovaikutuksessa. Tästä lieenee kysymys myös elävässä opetuksessa ja oppimisessa, ja aina kun maailmaa hahmotetaan yhdessä uutta etsien tai vanhaa esiin kaivaen.

### **Lopuksi**

Näissä esimerkeissä on kysymys enemmän kuin pelkkien alkoholiparantamisen tai kirjallisten ja musiikillisten kulttuurien erottelu- ja jäsentämisperusteista; ne kertovat erilaisista tavoista ajatella ihmisen osaa, erilaisista maailmankuvista ja oppimiskäsityksistä, erilaisista asennoista olla ja elää maailmassa. Järjestelmäkoulutuksen ja hoitomallien tai vastaavasti kustannustoiminnan ja klassisen säveltaiteen maailma on usein ennalta

annettu ja ikään kuin valmiiksi kirjoitettu, muualla valmistettu ja kulutettavaksi tarkoitettu; kun taas lukija-kirjoittajan ja kirjoittavan lukijan maailma ”ei ole lopullisten olioiden yhdistelmä, vaan prosessien yhdistelmä” (Engels 1886). Sen kannalta tiede ja taide kuuluvat kaikille, jos vain osaa ottaa osaa. Niissä oppiminen on parhaimmillaan orgaanista, vapaasti virtaavaa...

Itselleni nämä kysymykset erilaisista todellisuuden kasvatuksellisen tematisoinnin tavoista avautuvat myös kysymyksiksi sellaisesta maailmassa olemisen tavasta, jossa tutkimuksen ja opetuksen ontologiset mitä- ja epistemologiset miten-kysymykset kytkeytyvät mielekkäällä tavalla strategisiin miksi-kysymyksiin ja koulutuksen poliittisen taloustieteen kritiikkiin. ”Tämä merkitsee sitä, ettei ensin kysytä, *mikä* on tutkimuskohde tai *miten* sitä tulisi lähestyä, vaan sitä, miksi meidän ylipäätään tulisi olla siitä kiinnostuneita” (Eagletonin 1997, 258). Miksi-kysymykset ovat luonteeltaan ideologisia ja niihin annetut vastaukset vaihtelevat omaksutun poliittisen kannan mukaan, siis arvopitoisesti, sillä miksi-kysymykset kutsuvat esiin yhteiskunnallisia päämääriä koskevia vastauksia. Ja siksi esimerkiksi vasemmistolaiskollektiivista maailmankuvaa kannattavien tutkijoiden miksi-kysymyksiin antamat vastaukset ”ovat sellaisia, että useimmat ihmiset ovat nykyään taipuvaisia olemaan niiden kanssa eri mieltä. Tämän vuoksi heidät tavallisesta sivuutetaan ideologisina, koska 'ideologialla' kuvataan aina pikemminkin muiden kuin omia intressejä” (mt., 259).

Haluan käsittää wikimaailman vastavoimaksi nykyiselle kuluttajien individualismille ja eliitin ”demokratiavihalle” (Rancière 2007). Wikimaailma on kollektiivinen ja opinnollinen merkitystihentymä, jonka

käyttäminen saattaa muodostua ideologiseksi kompastuskiveksi niille, jotka hamuavat koulutusmarkkinoilla yksilöllistä menestystä ja pikaisia koulutuspääomavoittoja. Wikimaailman kehittäminen on osa koulutuksen keinoista ja päämääristä käytävää kamppailua. Wikioppiminen kytkeytyy kysymykseen koulutuksen tuottamasta yhteishyvästä (commons) sekä avoimesta ja julkisesta tiedosta ja tieteestä (free science), avoimesta saatavuudesta (open access), avoimesta lähteestä (open source) sekä avoimista kursseista, julkaisemisesta (open publishing) ja arkistoinnista (open archives) (ks. Volanen 2009; 2009b).

## **Lähteet**

- Althusser, L. (1984). Ideologiset valtiokoneistot. Suom. L. Lehto & H. Sivenius. Tampere: Kansankulttuuri & Vastapaino.
- Bauman, Z. (1999). In Search of Politics. Stanford: Stanford University Press.
- Becker, H. S. (1967). Whose Side Are We On? Social Problems 14, 239–247.
- Eagleton, T. (1997). Kirjallisuusteoria. 2. uud. p. Suom. Y. Hosiaislouma. Tampere: Vastapaino.
- Engels, F. (1886). Ludwig Feuerbach ja klassisen saksalaisen filosofian loppu. [http://www.marxists.org/suomi/marx/1886/1886\\_Engels\\_ludwig\\_feuerbach.htm](http://www.marxists.org/suomi/marx/1886/1886_Engels_ludwig_feuerbach.htm)
- Foley, G. (1999). Learning in Social Action. London & New York: Zed Books.
- Hewlett, N. (2007). Badiou, Balibar, Rancière. Re-thinking Emancipation. New York: Continuum.
- Horkheimer, M. (2008). Välineellisen järjen kritiikki. Suom. O-P. Moisio & V. Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Klafki, W. (2004). Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst. Hæftet. Hans Reitzel.
- Kupiainen, R. (2004). Taiteen ei-tekologinen maailmasuhde. Synnyt 1. <http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kupiainen.pdf>
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia/Gaudeamus.
- Lehto, L. (2008). Mikään mikä alkuaan kiinnostaa yli seitsemää ihmistä ei voi koskaan muuttaa joukkojen tietoisuutta. Teoksessa Lehto, L: Alussa oli kääntäminen. Turku: Savukeidas.
- Leinonen, T., Vaden, T. & Suoranta, J. (2009). Learning in and with an open wiki project: Wikiversity's potential in global capacity building. First Monday 14 ( 2). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2252/2093>
- Liff, S. & Steward, F. (2001). Communities and Community e-Gateways. Teoksessa Keeble, L. & Loader, B. (toim.). Community Informatics. Shaping Computer-Mediated Social

- Relations. London & New York: Routledge, 324–341.
- Lindgren, M. (2005). Leif Segerstam Nyt! Helsinki: Teos.
- Matikainen, J. (2008). Verkko kasvattajana. Helsinki: Palmenia/Gaudeamus.
- Ojanen, E. (2008). Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Paasilinna, E. (1972). Mainio vallankumous. Helsinki: Otava.
- Prakash, M. & Esteva, G. (1998). Escaping Education. New York: Peter Lang.
- Rancière, J. (1991). The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation. : Stanford University Press.
- Rancière, J. (2007). Hatred of Democracy. London: Verso.
- Suoranta, J. (2008). Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Teoksessa Katajamäki, H., Koskela, M. & Isohella, S. (toim.). Lukija- ja käyttäjälähtöinen viestintä. Viestinnän tutkimuksen päivät 2007. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 152, 115–126. <http://www.uwasa.fi/julkaisusarjat/luettelo/?julkaisu=557>
- Suoranta, J. & Vaden, T. (2010). Wikiworld. Pluto Press. Myös <http://wikiworld.wordpress.com>
- Taanila, H. (2009). Hannu Taanila: "Kekkonen inspiroi". Ilta-Sanomat 7.3., s. 37.
- Tavela, M. (2009). Mä tuun säännöistä ulos: mediakasvatusta kouluympäristössä. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto.
- Tavi, H. (2008). Pääkirjoitus 4/2008. Tuli ja savu. <http://tulijasavunihil.wordpress.com/lehtiarkisto/paakirjoitus-408-54/>
- Toiviainen, S. (1998). Kantapöydän imu. Helsinki: Hanki ja jää.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T. ym. (toim.). Kenen kasvatusta? Vastapaino: Tampere, 247–286.
- Volanen, M V. (2009). Kuvitelkaamme uusi yliopisto! <http://mattivesavolanen.blogspot.com/2009/02/kuvitelkaamme-uusi-yliopisto.html>
- Volanen, M V. (2009b). Yliopisto 3.0. Teoksessa Tomperi, T. (toim.). Akateeminen kysymys. Tampere: Vastapaino.
- Vähämäki, J. (2009). Itsen alistaminen. Helsinki: Like.
- Weil, S. (2007). Juurtuminen. Alkusoitto ihmisvelvollisuuksien julistukselle. Suom. K. Kukkola ja Eurooppalaisen filosofian seura. Tampere: 23°45.



## 8. Kriittisen pedagogiikan tragediasta

*Olli-Pekka Moisio*

”Keskeisin tragedia pedagogiikassa on kuilussa, joka sijaitsee opettajan etäisten päämäärien ja oppilaan välittömien ja juuri käsillä olevien ongelmien ratkaisemisen välillä.” – Dimitry Nikoalevitsch Uznadze (1886–1950)

1. Kasvatus ja opetus ovat aina asemoitumista ja kytkeytymistä, ”me opetamme muuttaaksemme maailmaa”, kuten Stephen Brookfield (1995, 1) kirjoittaa. Tämä asemoituminen ja kytkeytyminen tapahtuvat suhteenrakentamisena ympäröivään yhteiskuntaan ja aikakauteen nimenomaan aktiivisena muutokseen tähtäävänä toimintana. Eräänä kasvatuksen päämääränä onkin pidetty yksilön autonomisuuden, erityisesti autonomisen ajattelun kehittymistä. Juuri tähän autonomisuuteen muutoksen mahdollisuus on kytketty. Toivo autonomisuudesta on ollut salasana, joka on pitänyt ihmiskunnan liikkeessä. Autonomisuuden päämäärän saavuttamiseen sisältyy kuitenkin paradoksi. Autonomia nimittäin syntyy osin sellaisissa jäljittelysuhteissa ympäröivään yhteisöön, jotka saavat merkityksensä vasta toiminnan kokonaisuudessa. Kysymys on yhteiskunnallistumisesta, joka tarkoittaa viime kädessä sitä, että erilaiset kasvatukselliset

vuorovaikutustilanteet tapahtuvat aina jo olemassa olevien merkityssuhteiden maaperällä. Tämä maaperä puolestaan on muokattu jatkuvan tuottamisen, tulkitsemisen, uudelleen tuottamisen ja täydentämisen prosesseissa. Suljetut ovet pysyvät raollaan juuri tämän prosessin vuoksi. Ilman tulkinnan ja uudelleen tuottamisen prosessia ihmiskunnalla ei olisi toivoa, mutta samalla itse tähän prosessiin kätkeytyy sen traagisen tilanteen ydin.

Sigmund Freud kuvasi kehittyvän lapsen sisäistä autonomiapyrkimystä, siis pyrkimystä tulla hyväksytyksi jonkin tietyn yhteisön yleisten toimintanormien ja merkitysrakenteiden valossa. Tämä tarkoitti Freudille sitä, että lapsella on tarve tuottaa ja kiinteyttää omaa minuuttaan vastakkaisena ympäröivälle todellisuudelle. Minuuden tuotantoprosessi ilmenee aluksi epämiellyttävyyden tunteen kontrollina mielikuvissa. Aineistona näille mielikuville toimivat aikaisemmat onnistuneet tarpeiden tyydytyskokemukset.

Tässä mielessä autonomisuus tarkoittaisi mielihalujen lopullisen tyydyttämisen siirtämistä etäämmälle siis eräänlaista itsesääätelyä, oman kokemuksellisen maailman hallintaa. Tämä jos jokin on ollut ominaista niin sanotulle porvarilliselle tietoisuudelle. Porvarillisessa yhteiskunnassa yksilö ylitti oman elämänsä rajallisuuden suunnitelmallisuudessa, joka vaati sekä ajattelun nousemista välittömän ylittäviin näkymiin että tutkimuksellista ja ennakoivaa asennoitumista suhteessa todellisuuteen. Kuten Max Horkheimer (1947, 148) kirjoittaa porvarillisessa yhteiskunnassa ”yksilö pystyy pitämään pintansa yhteiskuntaolentona vain tavoittelemalla omia pitkän tähtäimen etujaan hetkellisten välittömien tyydytysten sijasta.”



Jotta sinut tunnustetaan autonomiseksi yksilöksi, tulee sinun kantaa joitakin yhteisössä jaettuja erityispiirteitä. Tässä mielessä tunnistaminen edeltää tunnustamista. Tästä syystä olisinkin itse taipuvainen käyttämään tunnustuskäsitettä negatiivisessa mielessä eli kysyisin esimerkiksi keiden tarpeita, toiveita ja moraalisia vaatimuksia ei yhteiskunnassamme tunnusteta ja miksi ei. Miksi näitä ihmisiä ei tunnisteta meiksi nimetyn piiriin? Palatakseni artikkelin keskeiseen teemaan, autonomia tarkoittaakin eräällä tavalla yhteisön sääntörakenteiden sisäistämistä siten, että yksilö alkaa tulkita omia sisäisiä ja ulkoisia kokemuksiaan ja tilojaan yhteisön rajaamilla tavoilla. Tämä prosessi ei kuitenkaan pääty varhaislapsuuden loppuessa, vaan kohtaamme läpi elämämme kysymyksen, kuinka monet ulkoapäin asetetut vaatimukset voidaan liittää yhteen sisäisten itsehallinnollisten tavoitteiden ja motiivien kanssa. Nämä tavoitteet ja motiivit ohjaavat käytännöllistä toimintaamme.

Frankfurtin koulun kriittisen teorian edustajat tulkitsivat, että autonomia subjektin järjellisenä itsehallintona ja itsenäisyytenä muiden holhouksesta tulee ymmärtää myös taipumuksena yhdenmukaisuuteen. Tässä yhdenmukaistumisessa ulkoiset sääntörakenteet ja tavoitepaineet sisäistetään jaetuksi itsehallinnoksi, jonka puitteissa kaikki toimivat suhteellisen samoilla tavoilla. Kasvatuksen mimeettinen elementti on juuri se kanava, jossa sisäistämisen prosessi tapahtuu. Eräässä mielessä mimeettisyys pakenee järjellistä kontrollia järjellisydessään ja sen välityksellä yhteiskunnan yleinen ilmapiiri tunkeutuu kasvatustilanteeseen sen osapuolten tiedostumattomissa reaktioissa. Kysymykseksi nouseekin, onko tässä primaarissa suhteessa olon muodossa jotain, joka viittaa yhteiskunnallisen kokonaisuhteyden ylittävään mahdollisuuteen? Horkheimer (1947)

kytkee tämän mahdollisuuden toteutumisen tai toteutumattomuuden ”libidinaalisen rakkauden” kohtaloon kapitalistisessa yhteiskunnassa.

2 . Kriittinen pedagogiikka kohtaa aikakautensa aikalaisarvostelmana. Pyrkinessään hahmottamaan aikakauden kokonaisasetelmaa, kriittinen kasvatusajattelu on käytäntöä ja teoriaa. Teoreettisesti ajateltuna sitä voidaan pitää aikalaiskriittisenä. Se pyrkii esittämään historiallisen aikakauden kokonaisuuden analyysin, missä tarkastelukohde ilmenee niin yksilöllisenä, sosiaalisena kuin taloudellisena ja poliittisena. Tällaista toimintaa voisi kutsua myös ideologiakriittiseksi tutkimukselliseksi toiminnaksi. Juuri tässä toiminnassa, tutkimuksellisessa orientaatiossaan, tällainen kriittinen kasvatusajattelu on kumouksellista.

Kriittinen pedagogiikka ei voi asettua aikakautensa ulkopuolelle. Sen käsitteelliset hahmot ovat tulosta historiallisesta tilanteesta, joka kattaa niin taloudellisen kuin poliittis-ideologisen kokonaisuuden. Sen käsitteellinen ruumis elää ja hengittää koko aikakauden yleistä ilmaa. Tämän ilmapiirin, aikakauden salakirjoituksen, purkamiseksi tarvitaan erityisen tyyppistä tieteellisen kirjoittamisen tapaa, jota ihmistä, kulttuuria ja yhteiskuntaa tutkivien tieteiden parissa on aina hyödynnetty sen alkujuurilta lähtien.

Hyvänä esimerkkinä tästä aikakaudelle herkästä tieteellisestä toiminnasta on Karl Marxin tutkimuksellinen työ. Marx asetti tutkimuksensa ohjenuoraksi lähtökohdan, jonka mukaan yhteiskunnallisen kritiikin on otettava yhteiskunnallisen kärsimyksen keskiössä elävien ihmisten näkökulma maailmaan. Jos otamme tosissaan Marxin asettamuksen ja haluamme tavoittaa näiden ihmisten näkökulman, on yleensä syytä tarttua

ongelmiin tai kysymyksiin, jotka jäävät tämän päivän tiede- tai muun julkisuuden varjoon. Tämä vaatii keskittymistä pieneltä vaikuttaviin ja huomaamattomiin ilmiöihin ja näiden käsitteellistämiseen. Mitkään aineistot eivät näet puhu itse; ne on saatava puhumaan aina jostain nimenomaisesta näkökulmasta. Tätä tarkoitetaan aikalaisanalyysillä tai aikalaiskriittisellä toiminnalla.

Marxin tutkimuksellinen työ oli aikalaisanalyttistä edellisessä mielessä. Aikalaisanalyttisessä tekstissä käytetään omanlaisiaan retorisia strategioita, usein voimakkaasti liikuttavaa ja vetoavaa, mutta myös suoraa ja purevan kriittistä kieltä. Keskeistä on se, että aikalaisanalyysi tuo esiin eettisiä kysymyksiä ja sillä on esteettistä arvoa. Tällaiselle kirjoittamisen tavalle on tyypillistä voimakas näkemyksellisyys, ja mielipiteenvaraisuus, joskus myös intuitiivinen selkeys, joka parhaimmillaan rakentuu vahvan teoreettisen tai empiirisen työn varaan. Lisäksi aikalaisanalyysiä luonnehtii pohtivuus ja esteettinen vaikuttavuus sekä semanttinen rikkaus, liikuttavuus ja jopa kiihottavuus.

Jos haluaa pohtia, minkälainen ajattelutyö tai kirjoittaminen voisi olla tämäntyyppisessä tieteellisessä toiminnassa olennaista, löytää kohtalaisen helposti kiinnostavan jännitteen, joka vallitsee kahden erilaisen ajattelu- muodon tai kirjoitustyylin välillä. Ensinnäkin kriittisyys voidaan käsittää perusteita, rakenteita, argumentteja arvioivana, loogisuuteen kohdistuvana, ennakko-oletuksiamme kritisoiavana analyttisenä ajattelutoimintana. Tällaista ajattelua voisi kutsua huolelliseksi ajatteluksi ja se onkin akateemista ajattelua puhtaimmillaan.

Toisaalta kuitenkin aikalaiskriittinen toiminta vaatii toisentyypistä ajattelumuotoa, jota voisimme kutsua huolettomaksi ajatteluksi. Huolet-

tomalle ajattelulle on tyypillistä assosiativisuus, impressionistisuus, eräänlainen intuitiivisuus. Se on lähellä ajattelijaa ja ajateltua kohdetta. Nämä kaksi ajattelumuotoa eivät kuitenkaan itsessään ole riittäviä, koska on helppo nostaa esille ongelmia, joita niiden seuraamisesta sellaisenaan syntyy. Huoleton ajattelu johtaa helposti epäkommunikoivaan, ennakkoluuloiseen, ennakko-oletuksiin perustuvaan toimintaan toisaalta huolellisessa ajattelussa on vaarana etäännyä vastuullisesta ajattelusta.

Kuten Peter Elbow (1994) tekee ensimmäisen ja toisen asteen ajattelun suhteen, on tässäkin yritettävä rakentaa mielekäs tasapaino huolellisen ja huolettoman ajattelun välille. Ilman tätä tasapainoa ajattelu, tutkimus ja kirjoittaminen ei tekisi oikeutta tutkimuksen ja kirjoittamisen kohteelle, vaan jäisi itse ajattelun muodon ja tutkimusjärjestelmän tai niiden ulkopuolisten voimien vangiksi.

Aikalaisanalyysi voi siis olla tutkimustyön piiristä ulos viskattu viesti, joskus jopa performanssi. Performanssi tarkoittaa tässä yhteydessä jotakin sellaista ilmaisua tai tekoa, jolla on yhteiskuntaan ja ihmisten elämään säteilevää poliittista ja muutoksellista voimaa. Opettaja voi hyödyntää tällaista performatiivista toimintaa omassa työssään. Tällaisen aikalaisanalyttisen opetuksellisen toiminnan avulla on mahdollista luoda monisyisten ymmärrysyhteyksien kudelman, jossa mennään asian juuriin ja luodaan unen- ja jopa taianomaisella tavalla valtauttavia näkymiä yhteiskunnallis-poliittisesta kokonaistilanteesta. Olipa tekemisen tapa sitten mikä tahansa (opettaminen, tutkimusteksti, taiteellinen teko, yhteiskunnallinen aktivismi tai jokin muu) siinä on aina kysymys tulkinnallisesta puitteesta tai resurssista, joka auttaa näkemään nykyhetkessä, ja sen sisältämän tiedon voi

väittää olevan parempi suunnistautumiskeino kuin vanhat perusteettomat harhaluulot.

On syytä kuitenkin tehdä erottelu kriittisen aikalaisanalyysin ja aikalaisdiagnoosin välille. Aikalaisdiagnoosi sisältää prognoosin lääketieteellisessä mielessä sekä mahdollisen lääkinnän, jonka avulla ennustetta saadaan parannettua tai potilas, tässä tapauksessa esimerkiksi yhteiskunta, saadaan parannetuksi sitä vaivaavasta sairaudesta. Itse en kuitenkaan usko, että tällaisia helppoja lääkintämenetelmiä olisi olemassa. Tietenkin ennusteita on mahdollista hyvin rajatussa mielessä tarjota tai ehkä nämä ovat luonteeltaan mahdollisten kehityskulkujen kuvauksia, joiden perusteiksi tarjotaan empiirisiä tai teoreettisia aineksia. Tästä syystä haluaisinkin painottaa aikalaiskriittisyyttä, jota loppujen lopuksi kalvaa alati epäily oman roolinsa merkityksestä ja mahdollisuudestaan avata toisenlaisia näkymiä yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Aikalaiskriittisyys on siis eräässä mielessä hapuilevaa, etsivää toimintaa, jonka ytimessä lymyää aikakauden hengen ongelma. Se pakottaa ajattelevaa ihmistä olemaan suhteessa, asemoitumaan aikakauteensa nähden – paljastamaan kytkentänsä itseytensä osana.

Edellä olleet pohdinnat voidaan liittää vapautta koskevaan kiinnostavaan ilmiöön. Jos ajatellaan nyky-yhteiskunnan erityispiirteitä, on varmasti selvää, että monien kokemusta kuvaa ristivetoisuus ja tästä kumpuava paine yksilöllisessä elämässä. Meiltä vaaditaan koko ajan enemmän ja enemmän, itse asiassa enemmän kuin voisimme koskaan saavuttaa, moni meistä kuvaisi tätä kokemusta. Koemme, että vapautemme toimia vähenee alati, ja pakot ovat ottaneet enemmän alaa elämästämme. Mutta mistä tässä kokemuksessa on lopulta kysymys? Vaaditaanko meiltä yhä suurempia ja

tehokkaampia suorituksia todellisesti, eli jonkin erityisen tahon toimesta, vai oletammeko, että meidän tulee toimia jollain erityisellä tavalla, jotta voimme olla osallisena vaikkapa työelämässä. Tämä erityinen tapa on olla tuottava, tehokas, olla aina entistä enemmän.

Mitä tämä kokemuksellinen aines tarkoittaa vapauteen liittyneenä? Teknologinen kehitys monilla yhteiskunnallisen elämän saroilla pitäisi vähentää tehtävän työn määrää tai ainakin siirtää painopistettä ajankäytössä tietyistä tehtävistä toisiin tehtäviin. Paikoitellen tämän voisi nähdä lisäävän yksilöllisen vapauden aluetta, mutta toisin on kuitenkin käynyt. Jos asiaa tarkastelee globaalilla tasolla, on raskas fyysinen työ yhä enenevässä määrin siirtymässä maailman köyhimpien maiden taakaksi ja länsimaat tai muut pitkälle kehittyneet kapitalistiset yhteiskunnat ovat menettämässä juuri tätä työvoimaintensiivistä tuotantoa. Toisaalta läntisissä maissa uusien teknologioiden seurauksena työ esimerkiksi koulutusorganisaatioissa on yhä enenevässä määrin ottanut haltuunsa ihmisten yksilöllistä vapaa-aikaa.

Yksityisyys on muuttunut työvoiman uusintamisen alueeksi aivan toisessa mielessä kuin Marx uskalsi koskaan arvuutellakaan. Nykyään vaihdantatalous on ulottunut vapaa-aikaan, jossa ihminen kerää kokemuksia ja oppii uusia asioita menestyäkseen paremmin työmarkkinoilla. Vaihtoarvo on ylittänyt käyttöarvon, kuten Marx ajatteli, mutta kokemuksen tavarautuminen, niiden fettisoituminen näkyy jo vaikkapa ansioluettelossa, joissa ihmiset kirjaavat harrastavansa kirjojen lukemista tai musiikin kuuntelua! Miksi? Onko nyt käynyt niin, että lukemisen käyttöarvo, siis jonakin elämän näkymiä lisäävänä, elämän merkityksiä rakentavana toimintana, on korvautunut vaihtoarvona, jolla voi nousta työpaikkahakemuskasoissa ylemmäksi. Kun natsien keskitysleireissä kaasukammioiden

ovet avattiin, olivat ruumiit pyramidimaisissa kasoissa ihmisten taisteltua viimeisestä henkäisystä happea ennen kuin kaasu nousisi lattiatasolta kattoon saakka.

Vaatimusten paine ei johdu jostakin erityisestä seikasta. Ennemmin se on kokonaisyhteiskunnallinen asetelma, josta vapaus ja epävapaus ovat vain johdannaisia. Theodor W. Adorno (1964/1965) asettaisi analyysinsä keskiöön sen, että elämme edelleen muodollisen vapauden yhteiskunnassa. Tätä muodollista vapautta vastaan yhteiskunta vaatii meiltä, että paneutuisimme kaikella energiamme kaikkeen siihen, mikä meidän kohdallemme on asetettuna tehtävänä. Kantaisimme siis muodollisen vastuumme tehtävästä. Paradoksaalisesti kaikki se valta, joka ilmenee rakenteissa ja instituutioissa, kuitenkin estää meitä suorittamasta juuri tätä erityistä tehtävää kaikella tarmollamme. Ollessamme esimerkiksi yliopistossa toimivia opettajia ja tutkijoita, me joudumme koko ajan lisääntyvässä määrin sijoittamaan aikaamme sellaisiin tehtäviin, joiden tekeminen ei alkujaan kuulunut tehtäviimme, ja jotka joku muu tekisi huomattavasti paremmin. Tässä ylityöllistymisen kehässä, jossa yksittäiset työntekijät nykyään ovat, ilmenee kuitenkin kätkeytyä muisto vapaudesta, koska itse tämä muisto voi toimia vaatimustemme ja närkästyksemme perusteena.

3. Perinteisesti on totuttu erottelemaan kahdenlaisia yhteiskuntaa kuvaavia teorioita. Ensinnäkin on nähty teorioita, jotka perustuvat empiirisiin löydöksiin, joista sitten on johdettu yleisempiä selitysmalleja koskemaan laajempia ajallisia ja paikallisia kokonaisuuksia. Toisaalta on olemassa niin sanottuja vahvoja teorioita, jotka ovat rakentuneet toisinpäin eli teorialle on pyritty etsimään vahvistusta empiirisen todistusaineiston varassa. Kolmas ehkä

hieman pinnan alla vaikuttanut teorian muoto on kriittinen aikalaisanalyysi, jossa kietoutuvat yhteen ”analyttiset, poliittiset ja moraaliset kielet sekä kritiikin ja toivon kielet” (Moisio & Suoranta 2006, 1). Tällaisessa teoreettisessa työssä on tutkijan välttämättä asemoiduttava suhteessa käsittelemisi asioihin.

Arto Noro (2000) on jäsentänyt tällaista teorialuokkaa artikkelissaan ”Aikalaisdiagnoosi sosiologian kolmantena lajityyppinä”. Noro lähtee artikkelissaan tarkastelemaan tutkimusteorioiden ja yleisten teorioiden välistä eroa niiden esittämän kysymyksen kautta. Hän tunnistaa, että yleiset teoriat kysyvät yleisesti ”kuinka?”. Yleistä teoriaa kiinnostaa kysymys siitä, kuinka esimerkiksi yhteiskunta, kulttuuri tai yleisesti sosiaalinen konstituoituu. Tällainen konstituoitumista koskeva kysymys ohjaa teorian hyvin lähelle filosofiaa, koska se liikkuu sosiaalisen ontologian alueella. Tällaiset teoriat saattavat myös olla luonteeltaan normatiivisia, koska hyvin kuinka kysymys kuljettaa muassaan kysymystä siitä, kuinka asioiden pitäisi olla konstitutioituneita. Yleisen teorian kysyessä kuinka jotkin asiat ovat konstitutioituneet tai kuinka niiden tulisi olla, ne ovat vaarassa Noron mukaan muuttua filosofiaksi. Toisaalta tutkimusteoriat muuttuvat helposti selvitystutkimukseksi. Noro kuitenkin uskoo, että jos nämä kaksi teoriaa yhdistettäisiin, niin tällöin nämä vaarat voitaisiin välttää.

Tietenkin Noron luottamus yleisten teorioiden ja tutkimusteorioiden yhdistämisen suomaan pelastukseen saattaa olla liikaakin toivottu ja osoittautua konkreetteja tutkimushankkeita tarkasteltaessa vääräksi olettamukseksi. Se kuitenkin tuntuu intuitiivisesti oikeasuuntaiselta kannalta varsinkin kun näiden kahden teorialuokan rinnalle liitetään Noron kolmanneksi sosiologisen teorian lajityypiksi nimeämä aikalaisdiagnoosi.



Noron mukaan tällainen teoria pyrkii vastaamaan kysymyksiin keitä me olemme ja mikä on tämä aika missä me elämme. Mikä on sille tyypillistä ja kuinka me olemme osaltamme sen tuottajia ja kohteita? Noro tulkitsee, että aikalaisdiagnostikon ollessa kykenemätön syystä tai toisesta hyödyntämään yleisiä teorioita ja tutkimusteorioita, hän on vaarassa muuttua journalistiksi.

Noron artikkelissaan esittämälle kuvaukselle on ominaista käsitteellinen analyttisyys. Hän kirjaa kantoja erilaisista teorioista ikään kuin ne olisivat historiallisesti olleet ja tänäänkin olemassa olevina muotoina olisivat itseriittoisia. Noro ei avaa tiiviissä – ehkäpä ohjelmallisessa – artikkelissaan niitä välityksiä ja kytköksiä, jotka ovat erilaisten teoriamuotojen välillä. Näyttäisi ennemminkin siltä, että aikalaisdiagnoosi, niin kuin Noro sitä kuvaa, on ollut yksi keskeisimmistä yhteiskuntateorian muodoista, ikään kuin pohjavirta, joka on kannatellut käytännöllistä tutkimustyötä joko empirian tai teorian tasoilla. Aikalaisdiagnoosin esittämät kysymykset ovat ominaista modernille, joka ihmiskunnan historiallisista aikakausista on ensimmäinen, joka teki teollisuutta oman luonteensa kysymisestä.

Yksi keskeisimmistä tämän teollisuuden haaroista oli tietenkin sanomalehdistö, joka 1700-luvun lopulta lähtien muodosti yhden keskeisimmistä aikakauden luonteesta käydyn keskustelun foorumin. Noron alentava kanta journalismia kohtaa näyttäytyy tähän nähden erityisen problemaattiselta. Onko Marxin, Walter Benjaminin, Ernst Blochin, Sigfried Krackauerin journalismi jotenkin vähäpitoisempaa joidenkin akatemian sisällä kirjoittaneiden teoreetikkojen tieteellisiin teksteihin nähden? Vastaus on tietenkin ilmiselvä ja siihen on tässä kohdin turha mennä tämän syvemmälle. Kysymys paljastaa kuitenkin edelleenkin kovin vahvana olevan ennako-oletuksen siitä, että tiede voisi jossain erityisessä mielessä

ottaa ulkopuolisen tarkkailijan roolin esimerkiksi omaan aikakauteen nähden. Jos se tähän edes rajatussa mielessä kykenee, niin ainoastaan silloin, kun se kyseenalaistaa itse tämän mahdollisuuden.

4. Edellisistä avauksistakin huolimatta kriittisen pedagogiikan on kohdattava tragedia. Se ei voi täysin vetäytyä koulutusorganisaatioiden eikä kouluinstituution ulkopuolelle. Kriittinen pedagogiikka elää, hengittää ja saa mielensä ja merkityksensä juuri kouluissa, vaikka sen perustavat oletukset toimisivatkin lähtökohdallisesti paremmin informaalin oppimisen, aikuiskoulutuksen kentällä. Jos ajattelemme, että kriittinen pedagogiikka on aikalaisarvostelua, niin tällöin se on pakotettuna olemaan osittain järjestelmälle sisäistä, immanenttia. Tämä, jos jokin, on kivuliasta tunnustaa kriittiselle pedagogille. Tätä kipua välttääkseen moni on lähtenyt liikkeelle ilman, että olisi selvittänyt oman toimintansa ehtoja riittävällä tarkkuudella. Maaailma on kuitenkin jo täynnä toimintaa, paikallaan olisi välillä tarkastella tämän toiminnan ehtoja ja rajoitteita. Toisaalta kriittistä pedagogiikkaa on vaivannut myös perinteisesti teoriakeskeisyys ja osa kirjoittajista on jättänyt käytännön näkökulman avaamatta teoriansa piirissä. Tämä taas on johtanut todellisuuden teoretisointiin ja monille käytännöntyötä tekeville ihmisille kriittinen pedagogiikka on muuttunut ongelmalliseksi sen vuoksi, ettei sen kytkentöjä käytännön työhön olla voitu riittävällä selkeydellä rakentamaan.

Ollessaan järjestelmälle osittain immanenttia kriittinen pedagogiikka kuitenkin varastaa itselleen historiallisen liikkeen keskeisen foorumin roolin. Tämä teko on konkreetti, opettajan tekemä teko ja siinä aikuiskasvatus ja koulumaaailma lankeavat yhteen. Mutta traaginen tilanne

syntyy juuri tästä situaatiosta ja siitä nousevasta ongelmasta kriittisen prosessin aikaansaamiseksi. Ulkopuolinen, joidenkin ulkoisten normien varassa toimivat kritiikki olisi kaikin puolin helpompaa. Olisi kuitenkin väärin haikailla riippumattoman näkökulman perään, koska se vääristäisi olennaisesti asetelman dialektista luonnetta. Jos ajatellaan vaikkapa Marxin ohjelmaa, niin siinä tämä ulkoisen kritiikin kaataminen ilmenee juuri konkreetin tutkimuksen ja filosofisen kokonaisesityksen dialektisena jännitteenä: Marx liikkuu käytännöstä teorian kautta takaisin käytäntöön ja uskoon näin saavuttavansa paremman käsityksen siitä, mistä jossakin käytännöllisessä asiassa on loppujen lopuksi kysymys.

Immanentti kritiikki asetetaan usein Immanuel Kantin transsendentaalista kritiikkiä vastaan. G. W. F. Hegel määritteli dialektiikan *Hengen fenomenologiassaan* asettuvan kahta toisentyypistä lähestymistapaa vastaan. Ensinnäkin oli ”materiaalinen ajattelu”, joka oli eräänlaista kuvallista ajattelua, joka on sidottu ainoastaan olemassa oleviin olosuhteisiin eikä kykene näkemään niiden ulkopuolelle. Toisessa ääripäässä oli transsendentaalisen kritiikin ”argumentaatio” tai ”järkeily”, joka perustuu ”vapauteen kaikesta sisällöstä ja turhamaisuuden tunteeseen sitä kohtaan”. Dialektikassa tästä vapaudesta joudutaan luopumaan, koska se kieltäytyy ”tunkeutumasta käsitteen immanenttiin rytmiin, joko sattumanvaraisesti tai viisaudella, joka on saavutettu toisaalla”. Tätä vastoin Hegel ajatteli, että dialektiikka ”upottaa tämän vapauden sisältöön antaen sen liikkuu spontaanisti oman luonteensa mukaan ... ja sitten ... pohtii tätä liikettä”. (PdG § 58.)

Immanentin kritiikin mukaan tekstiin pitää liittää mitään sellaista oppia, joka ei nouse tämän kyseisen tekstin historiasta. Immanentti kritiikki on siis

läheisessä yhteydessä ideologiakritiikin kanssa. Itse asiassa voisimme muotoilla, että aikalaiskriittisyys on nimenomaan immanentin kritiikin ideologiakriittisen menetelmän osa. Ideologia on olemassa olevan älyllis-kulttuurinen kuva. Se reagoi olemassa olevaan ja samanaikaisesti muotoaa ja rakentaa sitä. Tällaisessa ajattelutavassa, josta kriittinen pedagogiikka on eräs muoto, ajatellaan, että itse ajattelu on sidottu ajallisiin ja tilallisiin yhteiskunnallisen olemassaolon muotoihin.

Immanentti kritiikkiä on pidetty usein poliittisesti impotenttina. On väitetty, että sen avulla ei kyetä rakentamaan riittävän vahvaa kriittistä positiota, jonka varassa voitaisiin asettaa tuomio olemassa olevalle järjestelmälle. Tämä virheellinen vastaväite pohjaa arvojen ja tosiasioiden roolia koskevasta tulkinnasta. Marx ajatteli, että arvot ja arvostelun perusteet ovat yhteiskunnallisia tuotteita ja tässä mielessä radikaalilla tavalla historiallisia ja relatiivisia. Marx ei kuitenkaan tyytynyt ainoastaan yhteiskunnan kuvailuun ja selittämiseen. Kuvaamisen ja selittämisen rinnalle tai niiden välittömään yhteyteen Marx asetti poliittisen toiminnan, jossa arvoilla ja sitoumuksilla on keskeinen rooli. Marxin mukaan olemassa oleva sisältää kritiikin perustan. Yhteiskunnallinen todellisuus ei ollut hänelle staattinen ja yksiulotteinen vaan se sisälsi jännitteitä, ristiriitoja ja tendenssejä. Tendenssejä, jotka ovat järjestäytyneitä yhteiskuntaa vastaan, viittaavat sen kumoutumiseen, mutta samalla yhteiskuntaan kätkeytyy voimia, jotka puolustavat ja ylläpitävät sen olemassaoloa. Tämän vuoksi kriittistä perspektiiviä ei tarvitse tuoda ulkopuolelta, jonkin autonomisen kriittisen tietoisuuden toimesta, vaan se on läsnä jokaisessa teossa ja tapahtumassa jonka ihminen yksilönä tai yhteisönä tekee yhteiskunnallisessa todellisuudessa.

5. Sosiologi C. Wright Mills (1986, 10) paikansi sosiologiseen mielikuviin tiedostamisen mahdollisuuden avautumisen, koska ”se oli valmiutta siirtyä kaikkein persoonattomimmista ja kaukaisimmista seikoista ihmisen kaikkein intiimeimpiin piireisiin – ja nähdä niiden väliset yhteydet”. Tähän liittyneenä Michael Burawoy (2004, 258) kirjoittaa julkisesta sosiologiasta, missä poliittinen kuvittelukyky mahdollisti sosiologian avautuvan moraaliseksi ja poliittiseksi voimaksi, joka auttaisi puolustamaan julkisia intressejä laajassa mielessä – sosiologiana, joka Millsin käsityksen mukaisesti ”kääntää yksityiset huolet julkisiksi kysymyksiksi”. Henry Giroux’n (2000, 139) teksteistä voi lukea tämän haasteen pedagogiikan piirissä, missä opiskelijoita autetaan ”ymmärtämään, kuinka valtaa käytetään luokkahuoneessa ... kuinka valta näkyy ja toimii heissä ja heidän kauttaan ... ettei kansalaisuus ole teknisen tehokkuuden, vaan sellaisen kasvatuksellisen kamppailun tulos, jossa tietäminen yhdistyy mielikuviin ja vastarintaan.” Tämänkaltaisen pedagoginen toiminta vaatisi aikalaiskriittistä kuvittelukykyä.

Mitä sitten olisi aikalaiskriittinen kuvittelukyky? Näyttäisi nimittäin siltä, että opettajien olisi kyettävä kehittämään juuri aikalaiskriittistä kuvittelukykyään, jotta he kykenevät vastaamaan nyky-yhteiskunnan laajalaiset ja syvälle menevät haasteet. Aikalaiskriittinen kuvittelukyky olisi yhtäältä ajassa kiinni olevaa, mutta samalla menneen muistavaa. Tämä muistaminen, joka näytelisi keskeistä roolia aikalaiskriittisessä pedagogiikassa, ei olisi kuitenkaan menneen mieleen palauttamista. Se olisi menneen tunnistamista nykyisyydessä, omaan aikaamme kätkeyn ulospäin

purkautuvan löytämistä. Ernst Bloch (erit. 1959) teki systemaattisen erottelun näiden kahden muistamisen ulottuvuuden välillä.

Bloch puhui käsitteillä *anamnesis* ja *anagnorisis* tästä erottelusta. Anamnesis, mieleen palauttaminen, tekee vastaavuussuhteen nykyisyyden ja menneisyyden välille. Tällaisessa muistamisessa ei ole mitään uutta kätkeytynä, vaan kaikki on jo annettuna, uudelleen löydettyä. Platonin tietoteoria olisi tästä esimerkkinä järjestelmän kokoisena *deja vîna*. Muistaminen tässä mielessä ei ole kuitenkaan Blochille ainoastaan tietoteoreettinen käsite, vaan myös ontologinen. Järjestelmässä missä kaikki luotu palautuu todellisuuden alkuun, johtaa lopulta tilanteeseen, jossa liike on näennäistä. Liike muuttuu eräänlaiseksi emanaatioksi lähtökohdista, jolloin autenttisesti uuden esiintyminen olisi lähtökohdallisesti poissuljettu. Tällaisessa ajattelussa ei ilmaantuisi mitään, mikä ei olisi siinä jo alkujaankin ollut.

Anagnorisis, tunnistaminen, sitä vastoin perustuu siihen, että muistijäljet aktivoituvat nykyisyydessä ilman nykyisyyden ja menneen välistä vastaavuussuhdetta. Tämä aktivoituminen ilmenee shokkina, katkoksenä, joka saa tietoisuuden kierteiltään, hajoamaan kokemuksellisesti. Juuri tässä shokissa on uuden mahdollisuus. Menneisyyden voima on siinä monimutkaisessa suhteessa, jossa samankaltaisuus-erilaisuus näyttäytyy nykyisyydessä olevassa menneessä.

Etäisyys näyttäisi Blochin mukaan olevan olennaista tässä prosessissa. Menneen ja nyt olevan välinen etäisyys muodostaa hätkähdyttävyyden, se herättää meidät. Shokin vallassa, heränneinä menneen ja tämän hetken välinen suhde näyttäytyy hankalana ja hämmentävältä. Esimerkkinä tästä

voisi toimia eteläafrikkalainen 1950-luvun puoliväliin sijoittuva protestielokuva *Drum* (2004). Muistin teemaan liittyen, elokuvassa käsitellään kysymystä muistin sovittavasta roolista, sen mahdollisuudesta sovittaa menneet vääryydet nimenomaan luovien potentiaalien vapauttamisen mielessä. Elokuvaa katsoessa tämä tarkoittaa sitä, että katsoja (samoin kuin elokuvan päähenkilö) kohtaa tilanteen, jossa tulee tarve irrottautua joko omasta tai yleisestä tulkinnallisesta viitekehyksestä. Tunnistamme ja siten ymmärrämme jotain, mitä emme aikaisemmin ymmärtäneet, ja tästä syntyy motiivi, kysymys, joka vaatii vastausta.

Edellisessä tunnistamisen tapahtumassa subjektiivinen kokemus on olennaisessa roolissa. Subjektiivinen kokemuksellinen aines tulee kuitenkin saattaa kosketuksiin objektiivisen tason kanssa, muutoin lopputuloksena on ainoastaan reagointia. Sillan luominen opetettavan aineksen ja opiskelijoiden subjektiivisen aikakautta koskevan kokemuksen välille on tärkeää, koska tällöin ajattelu saa itsetietoisuuden. Kysymys olisi tuolloin, miten tuoda esiin teemoja, ei joinakin pysyvinä, staattisina, vaan teemoina, ilmiöinä, joihin meillä on suhde. Suhteessa olon kautta avautuu mahdollisuus artikuloida vastuullisuuden sekä sitoutumisen teemoja käytännöllisinä asenteina.

Vastuullisuuden teema liittyy olennaisesti juuri kriittiseen tietoisuuteen. Kriittinen pedagogiikka on sekä osallistavaa että vastuullistavaa. Osallistavassa pedagogiikassa ihmisiä autetaan tiedostamaan oma asema, mahdollisuudet sekä kuinka he voisivat oman toimintansa kautta parantaa esimerkiksi elinolojaan (ks. Suoranta 2005). Tässä toiminnassa kuitenkin osallisuuden ja vastuullisuuden teemat lomittuvat yhteen: osallisuus on oman vastuullisuuden tunnistamista.

6. Hannah Arendtin (1993, 154) mukaan ajattelevat ja toimivat ihmiset tarvitsevat toisten läsnäolon. Tämä tarkoittaa Arendtin mukaan sitä, että kun muodostan mielipiteitä teen poissaolevien näkökulmat näkyviksi mielessäni (Arendt 1993, 241). Juuri tähän mielipiteen muodostukseen liittyy vastuullisuus johonkin kuulumisen tai jostakin kärsimisen ja toimimisen tai tekemisen yhtäaikaaisuutena. Vastuullisuus onkin Arendtille radikaalia ja se asettuu vastakkain selkeästi ”pahan banaalisuutta,” joka on eräässä mielessä viatonta, täydellistä vastuun puuttumista. Muodostaessani poliittisen mielipiteen minä toimin ja samanaikaisesti otan toiset huomioon. Tässä prosessissa, jossa minä teen itseni näkyväksi tekemällä toiset näkyviksi, ja kun teen toiset näkyviksi ilmaisen itseni, teen sovituksen maailman kanssa. Arendtin (1993, 45) mukaan tragediat saavat dramaattisen täyttymyksensä juuri sinä hetkenä kun sankari tunnistavat ja tunnustavat vastuunsa. Vastuu on traagista, koska vastuu sijaitsee siinä katoavassa hetkessä, jossa yksilö kykenee artikuloimaan, miten päätyi johonkin mielipiteeseen – eli yksilö muistaa annetun toiseuden itsessään.

Vastuullisuus on konkreettia. Adorno (1951, 25) kirjoitti *Minima Moraliassa*, että ”käsityksessä universaalista vääryydestä, katoaa kaikki konkreetti vastuu”. Adorno kritisoi Immanuel Kantin velvollisuus etiikka samoin äänenpainoin. Hänen käsityksensä mukaan Kant määrittelee velvollisuusetiikassaan vapauden liian abstraktiksi ja päätyy lopulta siihen, että kaikki sidos konkreettiin, siis vastuullisuus ylipäänsä, menetetään. Samalla menetetään mahdollisuus siihen, että tällä konkreetilla olisi ylipäänsä mitään annettavaa moraalialia koskevassa pohdinnassa ja siihen liittyviä valintoja tehtäessä. Kriittinen pedagogiikka sitä vastoin on radikaalia juuri siinä, että se tuottaa osallisuutta konkreettiin vastuulli-



suuteen oppimisen kautta. Tämä ilmenee akateemisessa oppimisessa erityisesti vastuulliseen ajatteluun kasvamisen kautta – vastuu ymmärrettynä tässä aivan muussa merkityksessä kuin säännön seuraamisen mielessä.

### Lähteet

- Adorno, T. W. (1951). *Minima Moralia*. New York: Verso.
- Adorno, T. W. (1964/1965). *Zur Lehre von der Gesichte und von der Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhkamp. 2001.
- Arendt, H. (1993). *Between Past and Future*. New York: Penguin.
- Bloch, E. (1959). *The Principle of Hope*. Vol. 1. Cambridge, Massachusetts: MIT.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Los Angeles: Jossey-Bass Publishers
- Burawoy, M. (2004). *The World Needs Public Sociology*. *Sociologisk Tidskrift*, Vol. 12, 255-272. Universitetsforlaget.
- Elbow, Peter (1994). *Teaching Two Kinds of Thinking by Teaching Writing*. Teoksessa Kerry S. Walters (ed.). *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking*. New York: SUNY.
- Giroux, H. (2000). *Impure Acts*. New York: Routledge.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press.
- Horkheimer, M. (1947). *Välineellisen järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Mills, C. W. (1986). *Sosiologinen mielikuvitus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Moisio, O-P & Suoranta, J. (2006). *Education and the Spirit of Time*. Rotterdam: Sense
- Noro, A. (2000). *Aikalaisdiagnoosi sosiologian kolmantena lajityyppinä*. Sosiologia.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.



*Kirjoittajat*

Päivi Kujamäki, KM, luokanopettaja, jatko-opiskelija, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Itä-Suomen yliopisto (Joensuu).

Lissu Lehtimäki, TaM, kuvataideopettaja ja sarjakuvataiteilija.

Olli-Pekka Moisio, YTT, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto.

Anna-Maria Nurmi, LitM, liikuntapedagogiikan assistentti (ma.), Liikuntatieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Inga Rikandi, KM, assistentti, Musiikkikasvatuksen osasto, Sibelius-Akatemia.

Johanna Sitomaniemi-San, KM, tutkija, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.

Juha Suoranta, KT, aikuiskasvatuksen professori, Kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto.

Matti Taneli, FM, lukion lehtori, kasvatustieteen jatko-opiskelija, Turun yliopisto.